Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 9470761
Centre d'intérêt: 100

Colloque L'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain (1991 : Montréal, Québec).

L'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain : actes / du premier colloque annuel organisé par l'Institut québécois des colloques étudiants tenu à l'hôtel Méridien-Montréal, 8, 9 et 10 octobre 1991. -- Montréal : IQCE, [1991?].
iii, 212 p. ; 22 cm.

Comprend des bibliogr.

Vedette(s)-secondaire(s): Institut québécois des colloques étudiants

Descripteur(s): Enseignement postsecondaire * Rôle de l'université * Recherche * Sélection des étudiants * Tâche de l'enseignant * Financement * Compétition * Diplôme * Marché du travail * Education des adultes * Education permanente * Collégial (Ordre d'enseignement) * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Québec (Province)

Identificateur(s) de sujet: Cote Z

Ce premier colloque de l'IQCE a permis de réunir les grands partenaires du monde de l'éducation pour discuter de l'avenir des cégeps et des universités. Les débats, regroupés autour de sept ateliers, ont porté sur les thèmes suivants: 1- énoncé de mission des différentes universités québécoises; 2- sélection et cote Z au collégial; 3- avenir, recherche et qualité de l'enseignement; 4- financement des universités; 5- concurrence inter-universitaire; 6- valeur du diplôme: effets possibles sur le marché de l'emploi; 7- avenir des programmes destinés aux adultes.

Type de document:

ACTES

L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DANS LE QUÉBEC DE DEMAIN

Actes du premier colloque annuel organisé par l'Institut québécois des colloques étudiants tenu à l'Hôtel Méridien-Montréal.

• 8, 9 et 10 octobre 1991 •

703069

94-70761

ACTES

L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DANS LE QUÉBEC DE DEMAIN

Actes du premier colloque annuel organisé par l'Institut québécois des colloques étudiants tenu à l'Hôtel Méridien-Montréal.

• 8, 9 et 10 octobre 1991 •

X07030690

71-2659
203069

L'Institut québécois des colloques étudiants (IQCE) est une corporation à but non lucratif et est la propriété des associations étudiantes suivantes:

FAEUQEP
Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

FECQ
Fédération étudiante collégiale du Québec

FEUQ
Fédération étudiante universitaire du Québec

RACSQ
Rassemblement des associations des cycles supérieurs du Québec

Au cours de l'année 1991, le Conseil d'administration de l'IQCE était composé de:

BEHMANN, Fadel
BRUNELLE, Ghislaine
COTÉ, Stéphane
LAPOINTE, Nathalie
MARTIN, Robert
MINH-TIEN, Nguyen
MORIN, Manon
PARÉ, Jean-Pierre
PAUTEL, Cédrick
PLOURDE, Nicolas

ACTES

La publication de ce recueil a été rendue possible grâce à la collaboration de:

BRUNELLE, Ghislaine
GARON, Claude
PAUTEL, Cédrick
SOULIÈRE, Chantal

L'IQCE tient à remercier la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard, pour le soutien financier de son ministère.

Les opinions exprimées dans ce recueil n'engagent que la responsabilité des auteurs. On peut reproduire un texte publié dans ce recueil, après avoir obtenu l'accord de son auteur.

Dépôt légal:
Bibliothèque Nationale du Québec

Institut québécois des colloques étudiants
IQCE

265 ouest, avenue du Mont-Royal,
Suite 205 • Montréal (Qc) • H2V 2S3
Téléphone: (514) 842-3678
Télécopieur: (514) 842-5896

Table des matières

Avant-propos
Par Robert Martin, administrateur délégué de l'IQCE 1

Mardi 8 octobre 1991

Ouverture du colloque
Allocution de bienvenue de Nicolas Plourde, président, Fédération étudiante universitaire du Québec 3
Allocution de André J. Hamel, adjoint parlementaire à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et député de Sherbrooke 5

ATELIER I
Énoncé de mission des différentes universités québécoises

Le point de vue de :
- Claude Corbo, recteur, Université du Québec à Montréal 11
- André Fortier, secrétaire, Conseil des universités 17
- Michel Héroux, directeur des relations publiques, Université Laval 23
- Guy Massicotte, vice-président à la planification, Université du Québec 31
- Pierre Robert, vice-recteur à la planification, Université de Montréal 37
- Alain Soucy, directeur général, Institut national de la recherche scientifique 45

Coquetel
Allocution de Fadel Behmann, vice-président, Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente 53

Mercredi 9 octobre 1991

ATELIER II
Sélection et cote Z au collégial

Le point de vue de :
- Fernand Boucher, directeur du bureau des admissions, Université de Montréal 57
- Pierre Leduc, Directeur général, Collège Maisonneuve 63
- Nacer Mazani, vice-président, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec 67

- Yvon Morin, président, Conseil des collèges 73
- Patrick Bélanger, coordonnateur à la pédagogie, Fédération étudiante collégiale du Québec 79

ATELIER III
Avenir, recherche et qualité de l'enseignement

Le point de vue de :
- Denis Bertrand, professeur, Université du Québec à Montréal 85
- Annie Méar, deuxième vice-présidente , Fédération québécoise des professeures et professeurs des universités 99
- Yves Gingras, professeur, Université du Québec à Montréal 103
- Paul-André Lavoie, ingénieur, Rassemblement des associations des cycles supérieurs du Québec 111

ATELIER IV
Financement des universités

Le point de vue de :
- André Fortier, secrétaire du Conseil des universités 117
- Jacques Garon, directeur de la recherche, Conseil du patronat du Québec 123
- Nicolas Plourde, président, Fédération étudiante universitaire du Québec 137

ATELIER V
Concurrence interuniversitaire

Le point de vue de :
- Bernard Élie, vice-doyen, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal 145
- Robert Lacroix, doyen, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal 151
- Jacques L'Écuyer, vice-président à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec 159

Jeudi 10 octobre 1991

ATELIER VI
Valeur du diplôme: Effets possibles sur le marché de l'emploi

Le point de vue de :
- G. Raymond Laliberté, Université Laval 167
- Marc L'Écuyer, vice-président, Association des étudiants des cycles supérieurs de Polytechnique 173
- Robert Loiselle, Coordonnateur du développement professionnel, Ordre des ingénieurs du Québec 175
- Cédrick Pautel, vice-président du premier cycle, Fédération étudiante universitaire du Québec 181

ATELIER VII
L'avenir des programmes destinés aux adultes

Le point de vue de :
- Guy Bellavance, directeur général, Commission professionnelle de l'Estrie 187
- Gilles Gagnon, directeur des Centres d'études universitaires et adjoint à la doyenne des études de premier cycle à l'Université du Québec à Montréal 193
- Denis Sylvain, Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente 203

Clôture du colloque

Allocution de Manon Morin, présidente, Fédération étudiante collégiale du Québec 209
Allocution de Jean-Pierre Paré, président, Regroupement des associations des cycles supérieurs du Québec 211

Avant-propos

Madame, Monsieur,

C'est avec fierté que l'Institut québécois des colloques étudiants (IQCE) vous présente les actes de son premier colloque annuel, tenu en octobre 1991 à Montréal et ayant pour thème : ***L'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain***.

Comme vous le savez sans doute, l'IQCE est une corporation à but non lucratif dont la raison d'être est de favoriser des débats publics sur les questions d'éducation et de vie étudiante. L'IQCE se veut donc un lieu de débat, animé par le milieu étudiant et ouvert à tous les intervenants du domaine de l'éducation.

La publication de ces actes constitue une étape de plus dans le développement de l'IQCE qui, comme la réalisation du premier colloque annuel, n'aurait pu être rendu possible sans l'appui de plusieurs intervenants du domaine de l'éducation. Parmi ceux-ci, permettez-nous de remercier particulièrement la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard; la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec de la Centrale des syndicats nationaux; et le Syndicat des chargées et des chargés de cours de l'Université de Montréal.

Espérant que la lecture de ces actes rappellera d'agréables souvenirs à ceux et celles qui étaient parmi nous en octobre 1991, et suscitera chez les autres le désir d'être parmi nous lors de notre prochain colloque, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression des mes chaleureuses salutations.

Robert Martin
Administrateur délégué

Allocution de bienvenue

Par Nicolas Plourde, président, Fédération étudiante universitaire du Québec

• • •

Mesdames, Messieurs,

À titre de président de la Fédération étudiante universitaire du Québec et de membre du Conseil d'administration de l'Institut québécois des colloques étudiants, il me fait plaisir de vous souhaiter la bienvenue à ce premier colloque organisé par l'IQCE.

Il y a plus d'un an, les quatre grandes associations étudiantes nationales du Québec se sont réunies pour mettre sur pied l'IQCE. Cet organisme, qui est une corporation à but non lucratif, s'est donné comme mandat d'organiser des colloques, séminaires et autres activités sur différents thèmes relatifs à l'éducation et à la vie étudiante. L'IQCE, dont le Conseil d'administration est composé de représentants de la FECQ, de la FEUQ, du RACSQ et de la FAEUQEP, a cru bon de tenir son premier colloque sur un thème qui nous préoccupe tous: «L'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain».

Conscients de l'importance de favoriser de larges débats publics sur toutes les questions concernant l'éducation, l'IQCE a décidé de réunir aujourd'hui les grands partenaires du monde de l'éducation — le gouvernement, les universités, les entreprises, les syndicats ainsi que les étudiantes et les étudiants — pour discuter de l'avenir de nos cégeps et de nos universités.

À quoi ressembleront nos cégeps et nos universités en l'an 2000? Assistera-t-on à une hiérarchisation du réseau universitaire, certains établissements se spécialisant dans la recherche et les études de 2e et 3e cycles, les autres devant se concentrer sur les activités de 1er cycle? Quel serait l'effet d'une telle hiérarchisation sur les cégeps? Comment seront financées les universités de demain? Quant aux programmes destinés aux adultes, quel est leur avenir? Ce sont là quelques-unes des questions auxquelles tentera de répondre le premier colloque de l'IQCE qui débute aujourd'hui.

Pourquoi poser de telles questions à ce moment-ci? Parce que les directions de la plupart des universités ont elles-mêmes entrepris de redéfinir la

mission de leur établissement respectif dans un contexte de féroce concurrence internationale, où la qualité de l'éducation sera déterminante. En mars 1990, l'Assemblée universitaire de l'Université de Montréal donnait le ton en se dotant de priorités institutionnelles et d'un énoncé de mission intitulé : «L'Université de Montréal vers l'an 2000». Deux mois plus tard, l'UQAM publiait, sous la plume de son recteur, monsieur Claude Corbo, une réflexion sur le même thème. Les cégeps n'échappent pas non plus à cette remise en question. À preuve, le Conseil des collèges, à la demande de la ministre Robillard, mène présentement une étude sur le thème «Vers l'an 2000 : les priorités de développement de l'enseignement collégial».

À l'heure où des rumeurs de plus en plus persistantes laissent croire à une imposition de frais de scolarité au collégial ainsi qu'à une déréglementation des frais de scolarité à l'université, il est grand temps de faire le point. L'exercice n'a de chance d'aboutir à des résultats positifs que dans la mesure où les principaux intéressés y participeront et y consacreront le meilleur de leurs énergies. En effet, décider de l'orientation de tout le réseau d'enseignement postsecondaire au Québec est une tâche si complexe, mais combien exaltante, qu'elle exige de tous et chacun, non pas une vision parcellaire et nécessairement réduite, mais plutôt une vision globale et collective des réalités de l'éducation à l'aube du XXIe siècle.

Cette vision, que nous voulons généreuse et réaliste, doit se faire à partir des acquis actuels, des insuffisances décelées ça et là et des promesses compatibles avec les espoirs d'un siècle nouveau.

Pour lancer le débat, j'ai le plaisir d'inviter monsieur André J. Hamel, député de Sherbrooke et adjoint parlementaire de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à venir exposer la vision du MESS sur l'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain.

Allocution d'ouverture

Par André J. Hamel, adjoint parlementaire à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et député de Sherbrooke

• • •

Chers étudiantes, étudiants, participantes et participants de ce colloque.

Je suis particulièrement heureux de l'occasion qui m'est donnée de participer à l'ouverture du colloque intitulé L'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain. C'est avec plaisir que j'ai accepté de remplacer la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard. Elle aurait bien aimé être ici cet après-midi, cependant, comme elle l'a indiqué aux organisateurs en août dernier, un engagement antérieur la retient aujourd'hui à l'extérieur de la région de Montréal. Il m'apparaît important de reprendre avec vous quelques éléments particuliers de son allocution du 25 septembre dernier où elle s'adressait aux partenaires du monde de l'enseignement supérieur, qui comprenait bien sûr des étudiantes et des étudiants.

Plus que jamais, dit-on, l'avenir appartient à vous, les jeunes, qui avez comme objectif d'acquérir un niveau élevé de formation et des compétences professionnelles solides. Cependant, il demeure essentiel de se questionner sur notre système d'enseignement supérieur et votre colloque constitue une occasion privilégiée pour le faire.

Est-il besoin de rappeler que l'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain devra répondre de plus en plus adéquatement aux exigences de la société puisque celle-ci nécessitera un nombre très élevé d'hommes et de femmes ayant des qualifications de niveau supérieur : des techniciens, des scientifiques, des chercheurs de pointe et, bien sûr, des diplômés solidement formés dans l'ensemble des arts et des sciences sociales et humaines.

Du côté collégial, le Québec aura de plus en plus besoin de diplômés du secteur technique et de spécialistes possédant aussi une bonne formation générale. C'est immédiatement qu'il faut prendre le virage de la mondialisation du savoir, de l'innovation et des échanges. À cet effet, je rappellerai le message de Madame Robillard : «Il faut que les collèges, les universités et le ministère

de l'Enseignement supérieur et de la Science accordent la priorité aux étudiantes et étudiants qui fréquentent nos établissements et considèrent la qualité des enseignements qui leur sont offerts, leur persévérance et leur réussite comme les indicateurs les plus éloquents de notre propre réussite.»

Cependant, nous devons constater que de plus en plus de jeunes sont hélas beaucoup moins convaincus que s'instruire c'est s'enrichir dans son sens le plus large et le plus noble du terme. Un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants partagent leur temps entre des études à temps complet et du travail rémunéré. Ainsi, le temps consacré à compléter ses études et obtenir son diplôme s'est sérieusement allongé. Dans cette société de consommation, les jeunes veulent aussi profiter du mieux vivre que leur offre le travail à temps partiel. Plusieurs le font pour survivre, mais il y a quand même un bon nombre qui le font pour mieux vivre. Pourtant, nous disposons d'un régime d'aide financière qui est relativement avantageux, et la mise en place de la réforme d'aide financière a permis un accroissement du volume d'aide de 86,5 M$ en 1990-1991 par rapport à l'an dernier. C'est tout de même un montant supplémentaire non négligeable.

Alors, vaut-il vraiment la peine d'étirer la période des études plutôt que de se doter rapidement d'une solide formation initiale? Vous me direz sans doute que cette combinaison «études à temps complet - travail rémunéré à temps partiel» n'est pas entièrement négative. Très bien, mais il y a cependant des seuils critiques au-delà desquels le temps accordé aux études devient déficitaire. Sans doute faut-il en conclure que tout le monde n'a pas les moyens de faire autrement. Cette réalité étant très complexe, des travaux sont actuellement en cours afin de mieux la comprendre pour y apporter les correctifs nécessaires, car elle n'est pas sans inquiéter le milieu de l'éducation.

Cependant, Madame Robillard insiste vivement afin que tous les milieux se mobilisent pour vous inciter, vous les étudiantes et étudiants, à poursuivre vos études de façon sérieuse et dans un temps raisonnable. Ce message s'adresse aux établissements d'enseignement, aux parents et bien sûr au personnel du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dont les étudiantes et étudiants sont, en quelque sorte, la raison d'être et qui doivent explorer tous les moyens de soutenir, dans ses politiques administrative et financière cette mobilisation pour la scolarisation efficace et la diplomation des jeunes. Le gouvernement, enfin, doit accroître ses concertations interministérielles pour réaliser les stratégies qui inspirent nos préoccupations et nos discours.

Plus que jamais, nous avons besoin d'une population instruite, créative et responsable, d'une main-d'œuvre qualifiée, d'une communauté d'affaires qui investit aussi dans le savoir et d'une société qui place bien haut les valeurs et les enjeux de l'éducation et de l'enseignement supérieur.

L'enseignement universitaire

J'aimerais maintenant aborder brièvement la problématique spécifique de l'enseignement universitaire qui retient beaucoup l'attention de ce colloque et situer plus particulièrement celle-ci dans le contexte de la dynamique université-état.

Le gouvernement a fait un effort considérable en 1991, particulièrement en cette période de récession économique, afin de soutenir les universités dans le redressement de leur situation financière. Ainsi, les subventions de base versées aux universités québécoises n'ont fait l'objet d'aucune mesure de restriction budgétaire en 1991-1992, ce qui n'est pas le cas à d'autres niveaux d'enseignement. C'est donc dire la très haute priorité que nous accordons à l'enseignement et à la recherche universitaire. En effet, les universités peuvent compter, pour l'année universitaire 1991-1992, sur des subventions de plus de 1,4 milliards, soit une hausse de 55 millions de dollars. En fait, une comparaison Québec-Ontario en matière de financement public des universités — en tenant compte de la richesse collective respective (P.I.B.) des deux économies — révèle que le gouvernement québécois fait un effort financier plus grand que celui de la province voisine. Cependant, il serait tout à fait illusoire de croire ou de faire croire que cet effort des payeurs de taxes québécois puisse s'accroître dans un avenir prévisible.

D'autre part, Madame Robillard a déjà informé les recteurs de son intention que se poursuivent, dans un esprit de collaboration et de concertation, plusieurs travaux importants se rapportant à des dossiers considérés parmi les plus stratégiques et les plus essentiels pour les universités et plusieurs groupes d'étudiantes et étudiants. Il s'agit de l'évaluation des programmes d'études, des plans de développement, des enseignements et de la recherche universitaire, des conditions de travail ainsi que des bonifications à la présente formule de financement des universités.

Sur ce dossier, Madame Robillard a déjà annoncé que sa priorité était de présenter une formule améliorée en 1992-1993, afin de mieux tenir compte de certains facteurs de performance dans l'allocation des subventions entre les établissements. Ainsi, la formule bonifiée devrait, entre autres, reconnaître la

performance des universités, notamment en matière de diplomation, et compléter ainsi l'accent mis jusqu'ici sur l'augmentation de la clientèle.

Les universités québécoises tiennent, avec raison, à leur autonomie; elles doivent fondamentalement en jouir en matière d'enseignement, de recherche, de créativité et de pensée critique. À cet égard, il apparaît indispensable de mieux préciser les règles du jeu présidant aux relations entre l'État et les universités, notamment en raison du financement public massif qui est exigé et quant à l'obligation que l'État a lui-même de servir le bien général et de rendre compte de l'utilisation des ressources collectives.

À cet égard, on peut anticiper que de plus en plus de gens voudront en savoir davantage sur ce qui se fait dans les universités. La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, votre ministre, entend donc veiller à ce que son ministère et les universités précisent, dans leurs rapports, leurs positions et leurs responsabilités respectives, de façon à assurer la transparence des actions envisagées et entreprises. De plus, je tiens à souligner que Madame Robillard est très ouverte à l'idée d'établir et de maintenir un dialogue étroit, régulier et constructif entre elle et les étudiantes et étudiants. Elle a déjà eu plusieurs rencontres, notamment avec la Fédération étudiante universitaire, la presse étudiante et d'autres sont encore à venir. D'ailleurs, elle a entrepris une tournée des régions en août dernier qui lui permet de visiter des établissements collégiaux et universitaires, de rencontrer des associations étudiantes afin de discuter de leurs préoccupations et d'entendre leurs points de vue.

Je m'arrête ici, faute de temps, convaincu que les occasions d'échanges seront nombreuses dans les prochains mois. Je terminerai en vous disant au nom de Madame la ministre et du gouvernement que le Québec a un urgent besoin de votre talent ainsi que de vos compétences. Utilisez au maximum les richesses et la culture qui vous sont offertes afin de vous préparer adéquatement et solidement à remplir avec succès le rôle qui vous attend dans cette société qui a hâte de vous accueillir en professionnels responsables.

Merci et bon colloque.

ATELIER I

Énoncé de mission des différentes universités québécoises

Où en sont les universités québécoises d'aujourd'hui : en rupture ou en continuité avec le passé? La direction de l'Université de Montréal a exposé l'an dernier les orientations institutionnelles qui lui permettront de réaliser sa nouvelle mission. Dans la même période, sous la plume du recteur, l'UQAM s'est livrée à un exercice similaire : l'enseignement supérieur québécois entreprendrait-il une nouvelle phase de son développement?

• • •

Claude Corbo,
Recteur, Université du Québec à Montréal

André Fortier,
Secrétaire, Conseil des universités

Michel Héroux,
Directeur des relations publiques, Université Laval

Guy Massicotte,
Vice-président à la planification, Université du Québec

Pierre Robert,
Vice-recteur à la planification, Université de Montréal

Alain Soucy,
Directeur général, Institut national de la recherche scientifique

La mission de l'Université du Québec à Montréal

Par Claude Corbo, recteur, Université du Québec à Montréal

• • •

Je vous remercie de cette invitation à un colloque qui aborde des questions fort importantes. Dans le délai de temps que vous nous avez imparti, je veux pour ma part dire essentiellement trois choses. La première, c'est que l'Université du Québec à Montréal a une vieille habitude de la planification, que cela continue et qu'elle sait où elle va. La deuxième, c'est que je vais essayer de préciser, justement, où l'UQAM s'en va au cours des prochaines années. La troisième partie de mon intervention permettra de dire là où l'UQAM ne veut pas aller, c'est-à-dire dans la voie de la hiérarchisation d'autorité des universités.

Notre université a une vieille habitude de la planification et de la réflexion sur son avenir. Le document qu'on a déposé auprès des participants à cette rencontre, qui est de ma plume et qui parle de l'UQAM de l'an 2000, je vous le dis tout de suite, n'est pas le document de planification de l'Université. C'est un document par lequel j'ai suggéré un certain nombre de choses à notre communauté universitaire. Cela étant, il est important de savoir que, dans un établissement comme le nôtre, on planifie régulièrement. On a planifié de façon détaillée l'organisation d'un campus physique au centre-ville; on a planifié également par cycles de trois ans de 1976 à 1979, de 1979 à 1982, de 1982 à 1985, et ainsi de suite, et nous sommes en train, présentement, de préparer un nouveau plan directeur pour notre développement des prochaines années. Dans ce contexte, je pense qu'il est important que chacune des universités québécoises fasse l'exercice de réfléchir à son devenir et d'essayer de dire, pour le bénéfice de l'ensemble de la société, ce qu'elle entend faire au cours de cycles futurs de 3 à 5 ans. Dans ce contexte, aussi, nous croyons qu'il est tout à fait légitime de la part de la société, des groupes, du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'obtenir des précisions des universités quant à leur avenir.

Je veux vous parler un peu de l'avenir de l'Université du Québec à Montréal en vous disant que nous n'avons pas encore fini la préparation du prochain plan. Quand on planifie, à l'Université du Québec à Montréal, c'est une opération où l'on essaie d'associer de façon minutieuse toutes les composantes de la communauté universitaire. Cela prend un petit peu plus de temps, mais la planification a, je pense, un enracinement profond dans l'établissement.

Quand on regarde un établissement comme l'Université du Québec à Montréal et qu'on s'interroge sur son devenir, force nous est de constater, dans un premier temps, qu'il s'agit d'un établissement qui a connu, depuis ses origines en 1969, un développement prodigieux. En 1969, il y avait 3 000 étudiants à l'Université du Québec à Montréal. Il y en a cette année 40 000. On peut faire la comparaison sur une plus brève période. En 1980, il y avait à peu près 20 000 étudiants à l'UQAM. Cela a doublé. Il y avait 500 professeurs, il y en a maintenant 1 000. Les fonds de recherche étaient d'à peu près 3 millions; aujourd'hui, ils dépassent 22 millions. Donc, l'UQAM est un établissement qui a connu un développement continu depuis ses origines en réponse à des attentes de la société québécoise.

L'UQAM est donc aujourd'hui, quand on la regarde, une université que l'on peut décrire comme étant une université de grande taille, une université avec un large spectre disciplinaire. Oui, une université de centre-ville à vocation complète et aussi une université qui est animée par un certain nombre de valeurs fondamentales. Je parle de la valeur d'accessibilité, je parle de la valeur d'innovation, je parle de la valeur d'ouverture et de perméabilité au milieu, je parle de la valeur d'une gestion ouverte, transparente et démocratique. Ce genre de valeurs évolue dans le temps, mais il en reste toujours des éléments fondamentaux. En ce sens, quand on pose la question à savoir si les universités québécoises sont en continuité ou en rupture, cela constitue une belle question qu'on pose pour stimuler les discussions dans un colloque. Mais en réalité, ce n'est pas aussi simple que ça.

Les universités transportent avec elles un passé, une histoire, des expériences, un développement cumulatif au cours d'années, de décennies, de générations, en même temps qu'elles essaient de faire des ajustements à une conjoncture qui change. La meilleure image qu'on peut vous donner d'une université, c'est un porte-avion ou, si vous préférez éviter les comparaisons militaires, un paquebot de croisière. C'est quelque chose de gros. Il y a moyen de le faire tourner, mais moins vite qu'un canot à moteur. Voilà la dynamique de la continuité et de la rupture dans les universités.

Je vous parle un peu des orientations de l'Université du Québec à Montréal au cours des prochaines années. Je pense que notre université va chercher à demeurer foncièrement une université accessible, accessible aux trois cycles. Et une université qui est consciente de la nécessité, pour la société québécoise, de compter sur une relève de qualité suffisante pour répondre à ses besoins dans les différentes sphères d'activité.

Mais l'accessibilité n'est pas une fin en soi. L'accessibilité doit s'assortir d'un effort méthodique d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de développer un environnement qui soit intellectuellement et socialement stimulant pour les étudiants et les étudiantes. Donc, une première orientation de l'Université du Québec à Montréal est très certainement de demeurer une université aux portes ouvertes qui cherche à faire le maximum d'efforts pour former le mieux possible un nombre important d'étudiants et d'étudiantes.

Deuxièmement, c'est une université, je le disais, à vocation complète qui est largement engagée non seulement dans la formation mais dans des activités de recherche fondamentale, appliquée, libre, orientée, et des activités de création. Également, et ceci est une de nos préoccupations pour les prochaines années, une université qui veut arrimer de façon plus étroite la recherche à l'enseignement, la recherche en milieu universitaire ayant aussi le mandat de participer à la formation d'une relève de haute qualité. À ses débuts, l'Université du Québec à Montréal (et c'est vrai jusqu'au début des années quatre-vingts) a eu une présence assez modeste dans le domaine de la recherche. Depuis le début des années quatre-vingts, elle a connu un envol, un développement proprement spectaculaire en recherche et quand on regarde son avenir, il est clair qu'elle entend continuer son effort de recherche en sachant que l'effort de recherche a aussi comme raison d'être la formation d'étudiants et d'étudiantes.

Troisième orientation : j'ai parlé de l'ouverture et de la perméabilité de l'Université du Québec à Montréal. Je pense que cet établissement demeurera ouvert et perméable à la société, et ceci nous amène à vouloir conclure un nombre croissant d'ententes, de partenariats avec différents groupes, différents acteurs socio-économiques. L'Université du Québec à Montréal est une université de centre-ville. C'est là l'expression physique d'une volonté de proximité au milieu, à ses intervenants, à ses besoins.

Quatrième orientation : un établissement œuvrant dans un large spectre de disciplines et de champs d'étude. Il n'est pas question pour nous de réduire arbitrairement les différents domaines scientifiques dans lesquels nous intervenons. Cependant, nous avons comme objectif — c'est déjà commencé et ça va se continuer — de mieux préciser les domaines scientifiques, les terrains d'expertise de nos unités académiques, modules, départements, unités de recherche. Toutes les universités ne peuvent pas tout faire et dans une université, les départements, les facultés ne peuvent pas tout faire. Nous croyons qu'il est de notre devoir, à l'intérieur des grandes disciplines qui se trouvent en milieu universitaire, d'identifier, aussi méthodiquement que possible, des terrains

d'expertises, discipline par discipline. Je vous le dis parce que c'est le genre de chose que nous voulons faire, que nous avons commencé à faire et c'est le genre de chose que nous pensons que toutes les universités devraient faire, parce qu'il n'y a pas une université qui peut prétendre à l'excellence mur-à-mur. L'excellence, ce n'est pas comme de la moquette qu'on achète pour couvrir une pièce. Il y a des pointes d'excellence souvent nombreuses dans les universités. Tout n'est pas excellent et chaque université, c'est l'objectif de la nôtre, doit chercher à développer la plus haute expertise possible, discipline par discipline, dans des créneaux précis.

Dernière orientation que je porte à votre attention : comme université, nous assumons une fonction critique, mais je pense que nous voudrons également assumer cette fonction critique à l'égard de nos propres processus de fonctionnement comme université, par exemple en acceptant l'évaluation méthodique des activités académiques, des programmes d'étude, des activités de recherche, en acceptant l'évaluation des prestations des services universitaires et en sachant que dans une université, les structures ne sont pas des fins en soi. Ce sont des moyens que l'on peut ajuster périodiquement.

Donc, l'Université du Québec à Montréal réfléchit à son avenir, identifie des pistes de développement et, dans ce contexte, je pense qu'elle continuera son développement, mais en essayant de mieux cibler les choses, en essayant de mieux arrimer la fonction de recherche et de création à la formation d'étudiants et d'étudiantes et en étant présente auprès des besoins, des attentes du milieu.

C'est dans ce contexte que j'ai proposé comme objectif, sur dix ans — mais la planification en milieu universitaire se fait souvent sur des cycles plus brefs —, d'être vraiment au cœur de Montréal et du Québec un foyer intellectuel et scientifique de premier ordre et un creuset culturel pour notre société.

Pour conclure cette intervention je vais vous dire là où l'UQAM ne veut pas qu'on essaie de l'entraîner de force : la perspective de la hiérarchisation autoritaire des universités.

On fait grand état de ce modèle de la hiérarchisation des universités où, en se référant aux États-Unis, on dit qu'il y a trois sortes d'universités : les grandes universités nationales, les grosses universités de centres-villes et, avec tout le respect dû au gens qui ne sont pas de Montréal, «les universités de campagne». Avec 15 programmes de doctorat, 35 programmes de maîtrise, 1 000 professeurs dont les deux-tiers ont le doctorat, 22 millions de fonds de

recherche, six grands secteurs disciplinaires, des centres, des laboratoires de recherche, des chaires dûment reconnues, l'UQAM refuse absolument le modèle visant à confiner certains établissements dans un état de développement acquis à un moment donné de leur histoire. Nous refusons d'être confinés dans la catégorie définie une fois pour toutes, des grosses universités de centres-villes où le doctorat est l'exception et où la recherche est périphérique. Il est évident que toutes les universités ne peuvent pas tout faire. Mais, il faut permettre l'éclosion des potentiels de recherche dans les universités qui ne sont pas nécessairement très avancées en recherche. Cela nous amènerait à réduire la qualité de la formation dispensée aux étudiants et aux étudiantes parce qu'un corps professoral universitaire coupé de toute activité de recherche ne peut pas fournir une formation de pointe. Cela mettrait en cause la capacité de la société québécoise de se doter de la relève scientifique dont elle a besoin puisque, pour former des chercheurs, il faut les mettre en contact avec la recherche.

Une telle hiérarchisation des universités, à laquelle les documents de ce colloque font allusion, aurait aussi pour conséquence de priver les régions extra-métropolitaines d'un certain nombre de services de formation et de recherche dont elles ont besoin. Pour nous, quand on pense à la perspective du système universitaire québécois, au lieu de parler de hiérarchisation a priori, au lieu d'enfermer les universités une fois pour toutes dans un destin éternel, il faut plutôt faire en sorte que l'on reconnaisse et que l'on soutienne l'excellence partout où elle se trouve, même si elle se trouve en dehors de Montréal. Il faut que l'on finance les universités selon leurs réalisations et selon leur performance. Il faut que l'on permette le développement de programmes de maîtrises et de doctorats partout où il y a des équipes professorales qui ont la qualité pour former les étudiants au niveau de la maîtrise et du doctorat. Il faut qu'on permette également aux régions québécoises de bénéficier de services universitaires complets particulièrement lorsque c'est en lien avec leurs pôles prioritaires de développement socio-économique.

En conséquence, qu'on laisse aussi aux universités un rôle actif dans leurs choix de spécialisations en exigeant d'elles qu'elles fassent des choix rationnels et planifiés et, surtout, qu'elles aient une performance appropriée. Je pense que, plutôt que d'avoir un modèle fixe pour les 25, 50 ou 75 prochaines années de la vie universitaire, il faut permettre la concurrence et la compétition entre les universités.

Sur cela, je conclus en vous donnant un exemple. En 1960, au Québec, il y avait une seule université qui faisait vraiment massivement de la recherche

universitaire : l'Université McGill. S'il avait fallu qu'en 1960, les fonctionnaires du ministère disent : «Il y a une université qui est très avancée en recherche, c'est elle qui va faire de la recherche au Québec pour les 30 prochaines années», on aurait empêché la recherche de se développer à l'Université de Montréal, à l'Université Laval, à l'Université de Sherbrooke, à l'Université du Québec à Montréal et dans les autres établissements du réseau de l'Université du Québec. Voilà pourquoi le modèle d'une hiérarchisation fixant les universités à un certain stade de développement pour toujours est foncièrement mauvais. Nous, à l'UQAM, avons fait des efforts énormes pour développer la recherche, nous avons réussi, nous allons continuer.

Le paradoxe du développement universitaire

Par André Fortier, secrétaire, Conseil des universités

• • •

Le thème du premier atelier de votre colloque invite les participants à situer dans le temps : en rupture ou en continuité? J'hésite à opposer ces deux termes en parlant d'éducation et plus particulièrement de l'enseignement et de la recherche universitaires.

J'ai pu observer au cours des dix dernières années, dans diverses fonctions politiques et gouvernementales, soit la mise en œuvre, soit la conception de politiques, dont certaines majeures qui ont touché les divers ordres d'enseignement. Plusieurs de ces dossiers commandaient d'importantes recherches sur les politiques antérieures, dont quelques-unes qui remontaient au début du 19e siècle. Une constante apparaît en consultant ces travaux. Au fil des générations, les Québécois ont fait preuve d'un engagement profond et sincère envers la cause de l'éducation sous toutes ses formes. Cet engagement s'est traduit par une foule de projets de réformes, de politiques, de débats et d'initiatives dont le but ultime visait l'avancement des connaissances et le développement des personnes et de la société.

Ces remises en question périodiques, que certains appellent des crises, sont non seulement inévitables, mais aussi nécessaires et bénéfiques. Elles sont d'autant plus utiles lorsqu'elles sont le fruit d'échanges, de débats francs et directs; lorsque les idées préconçues et les jugements téméraires sont réduits à leur plus simple expression.

Par l'éducation, nous sommes appelés à assumer un héritage culturel, scientifique et politique qui définit notre place dans le monde. Toute réforme, toute révision de structures, d'orientations ou de missions ne peut se détacher complètement de l'ombre des anciens. L'université a aussi pour mission le développement des personnes et des connaissances. Chaque génération contribuera à enrichir et à redéfinir une partie de cet héritage entraînant des remises en question parfois nécessaires, parfois superficielles, dont les résultats seront heureux ou néfastes. Ces mesures sont à leur tour, peut-être même rapidement, contestées, voire remplacées. C'est un curieux paradoxe qui détermine la valeur de la formation universitaire par cet amalgame de conservatisme et de progressisme.

Depuis l'époque où Pierre-Joseph-Olivier Chauveau dénonçait que tout homme instruit était homme d'église, de loi ou médecin et qu'il ne pouvait y avoir autre chose au Canada français que des scrupules, des chicanes et des maladies, la mission des universités de former une main d'oeuvre hautement qualifiée et de contribuer au développement des connaissances s'est sans cesse affirmée. Le spectre des activités universitaires s'est considérablement élargi, mais les missions fondamentales demeurent. En ce sens, il n'y a pas de rupture. Il n'y a pas de rupture non plus vis-à-vis les objectifs d'accessibilité et de formation spécialisée définis par le *Rapport Parent*.

Le Conseil des Universités vient de compléter une étude sur la planification institutionnelle dans les universités québécoises. Cet avis, qui sera rendu public prochainement, illustre les progrès notables réalisés par les universités dans ce domaine. Si certains aspects demeurent perfectibles, dans l'ensemble, les exercices de planification qui sous-tendent ces documents permettent de mieux rendre compte des voies de développement qui se dessinent. Ces démarches institutionnelles sont d'autant plus importantes que les universités ne sont soumises à aucune autorité formelle en matière de planification et qu'elles disposent de toute l'autonomie académique et administrative propre à des institutions de haut savoir, et ce à des degrés qu'on ne retrouve pas dans plusieurs sociétés européennes ou dans plusieurs états américains.

Ceci m'amène au second volet du thème de l'atelier visant à déterminer si les universités amorcent une nouvelle phase de développement. Si par phase de développement on entend un redéploiement des missions des universités selon des catégories de type «université de recherche», «université urbaine» ou «université régionale», je réponds par la négative. Si certaines de ces catégories sont utiles pour des fins de comparaisons, le Conseil les exploite à l'occasion dans ses travaux sur le financement ou ses études sectorielles, elles n'ont pas de valeur de planification à l'échelle du réseau.

Toutes les universités n'ont pas le même rôle au Québec. Certaines, comme l'École des Hautes études commerciales ou l'École polytechnique, sont monodisciplinaires. D'autres, comme l'Institut national de la recherche scientifique ou l'École nationale d'administration publique, œuvrent seulement aux cycles supérieurs. L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue ne peut pas prétendre remplir la même fonction que l'Université de Montréal. Toutefois, rien ne s'oppose à ce que chaque établissement puisse développer, dans le cadre de ses ressources et de ses moyens, l'enseignement et la recherche universitaires dans toute sa plénitude et avec toute la rigueur qu'on est en droit

d'attendre. C'est le modèle qu'au Québec les autorités ont privilégié et si je ne m'abuse, rien ne laisse croire qu'il sera changé ou qu'il faille le changer.

La complexité des changements, la finesse de certains phénomènes, les contextes institutionnels très différents malgré certaines similitudes d'objectifs, les développements plus ou moins prévisibles à moyen terme qui surviennent dans les différents champs du savoir militent en faveur du maintien de la plus grande autonomie possible pour les établissements. À la faveur d'échanges entre les autorités du ministère de l'Enseignement supérieur et de Science et les établissements, d'intervention d'organismes comme le Conseil des universités, se développent des modes souples et fonctionnels de consolidation, de spécialisation et, de plus en plus, de collaboration entre les établissements.

Les universités ont aussi développé au cours des dernières années, autant du côté de la recherche institutionnelle que du côté du corps professoral, des capacités de recherche et d'analyse permettant de mieux connaître l'université comme phénomène. Nous disposons maintenant d'un ensemble de travaux de grande qualité, qui s'améliore et s'enrichit constamment, permettant de mieux connaître le cheminement des étudiants, leurs aspirations, les facteurs de réussite et d'abandon, l'insertion professionnelle des diplômés, la contribution des professeurs et des chercheurs, etc. Ce qui est aussi très encourageant, c'est la mise en commun par les administrateurs et par les chercheurs des différents établissements des résultats de ces travaux. La situation tranche considérablement avec ce que nous connaissions il y a peine trois ou quatre ans où, plusieurs s'en souviendront, seul le sous-financement était à l'honneur.

Plusieurs de ces pistes de développement adoptées par les universités découlent des travaux de recherche récents et fournissent de multiples sujets d'intervention. Il serait trop long dans le cadre actuel de s'attarder sur l'ensemble de ces objectifs et priorités. Toutefois, au risque de provoquer certaines controverses, on me permettra ici de délaisser quelque peu le ton suave des propos précédents pour aborder ce qu'André Laurendeau appelait «la confusion des problèmes».

Je souscris entièrement aux volontés de rigueur et de plus grande exigence manifestées par les universités. La révision des objectifs de l'enseignement du premier cycle pour assurer un meilleur équilibre entre la formation générale et spécialisée, l'élagage des banques de cours, les exigences additionnelles imposées pour s'assurer de la maîtrise de la langue écrite, la revalorisation de l'enseignement, le développement de mesures per-

sonnalisées pour freiner les réorientations ou les abandons, le développement des études de 2e et 3e cycles, sont toutes des priorités qui, sous une forme ou sous une autre, sont mises de l'avant dans les établissements. Je deviens plus sceptique lorsque je confronte certains discours qui accompagnent l'analyse de ces phénomènes et les moyens mis en oeuvre pour y remédier.

S'inspirant de doctes universitaires américains, Édouard Montpetit, en 1946, dénonçait dans ses « propos sur la montagne» le fait que les élèves inscrits à la préparation d'une profession ne savaient pas lire, qu'ils étaient illettrés. Il ajoutait : «il faut donc avoir recours à autre chose qu'à l'enseignement et reconnaître la vertu formatrice de certains principes ou de certaines disciplines si l'on veut donner à la société, non plus des machines à exécuter une tâche, mais des cerveaux et des volontés.» On ne peut réprimer un sentiment de déjà-vu : à la différence que ces étudiants ne sont pas le fruit de la révolution tranquille ou des cégeps, mais des collèges classiques. Cette forme de jugement péremptoire sur la faible qualité des étudiants d'aujourd'hui comparé au bon vieux temps est encore monnaie courante. Trop souvent, dans les modes de révision des programmes, dans la façon de déterminer certaines exigences, par exemple sur le plan de l'écriture, on procède à partir d'une vision curieusement nostalgique des besoins et des rôles. L'institution universitaire est lente à considérer les étudiants contemporains pour ce qu'ils sont.

L'abandon, la durée des études, le temps partiel et la combinaison travail-études sont aussi d'importants sujets de préoccupation. Toutefois, le message dominant qui se dégage m'inquiète. Ces quatre phénomènes sont reliés de façon telle qu'on les associe à une faible performance des établissements et qu'un redressement s'impose en faveur du bon vieux modèle de l'étudiant traditionnel qui se consacre exclusivement à ses études et qui réussit dans les délais prescrits. Les étudiants qui affichent ce profil sont toujours présents à l'université. Ils ne l'ont pas désertée. Ils continuent d'y exceller et constituent le bassin premier de recrutement pour la relève du corps professoral et de la recherche universitaire.

Mais ce n'est pas là la seule mesure de l'excellence. Ce que j'observe, c'est que les universités accueillent bon an mal an plus de 200 000 personnes annuellement et ce nombre est en progression modeste, mais constante. La moitié de ces étudiants sont à temps partiel. Les trois quarts de ces étudiants proviennent de familles où ils sont les premiers à se rendre à l'université. Il n'y avait à peine 20 000 étudiants dans les universités au début des années '60. La démocratisation de l'enseignement c'est plus que de l'accessibilité. La présence massive de ces personnes aux profils hétérogènes, dont les valeurs et le

rapport aux études et au marché du travail varient, influence et transforme l'institution universitaire. Aux étudiants qui sont confrontés à ces choix quelques fois déchirants entre la poursuite des études, un changement d'orientation ou le choix d'une carrière, je ne puis que les encourager à persévérer. Toutefois, la réalité fera que l'étudiant n'aura ultimement d'autre guide que sa conscience pour décider si la chance qui se présente ouvrira les portes d'une carrière qui autrement serait fermée.

Je pourrais ajouter d'autres éléments concernant la relève du corps professoral ou le développement des études graduées. C'est à dessein que j'ai soulevé des perspectives qui sont rarement abordées. Ces questions sont souvent moins stimulantes, mais parfois plus complexes et plus exigeantes. Les universités québécoises ont respecté lors de la vague de compressions budgétaires les objectifs d'accessibilité, malgré les difficultés que ces politiques ont pu causer. Rien ne permet de croire, à la lueur des messages en provenance du Ministre des Finances, que le rattrapage entrepris ces dernières années pourra se poursuivre ou qu'il ne sera pas reconsidéré. Dans ce contexte, la définition et la hausse des exigences de réussite et de performance destinées à améliorer les établissements universitaires, légitimes en soi, ne devraient pas se faire en ayant recours à des expédients. Il serait regrettable que le prix à payer pour relever le défi de l'excellence soit une université moins ouverte, moins accueillante alors que la formation universitaire, tant en recherche que sur le plan professionnel, s'avère un atout de plus en plus déterminant pour le développement des personnes, du savoir et de la société.

Énoncé de mission des différentes universités québécoises

Par Michel Héroux, directeur des relations publiques, Université Laval

• • •

Il convient en premier lieu de féliciter les représentants d'associations étudiantes nationales qui ont décidé de former cet Institut québécois des colloques étudiants. Le Québec ne dispose pas de trop de lieux de débats publics sur l'éducation et sur la vie étudiante. En fait, c'est même plutôt le contraire.

Il faut donc débattre d'éducation, de formation. Nous devons traiter de l'enseignement et de ses qualités. Nous qui œuvrons en éducation devons faire plus et mieux pour attirer par des colloques comme celui-ci les feux parfois parcimonieux des médias pour rejoindre la population que sert l'éducation.

Les questions que nous pose l'IQCE sont les suivantes :

a) Où sont les universités québécoises d'aujourd'hui? Sont-elles en rupture ou en continuité avec le passé?

b) L'enseignement supérieur entreprendrait-il une nouvelle phase de son développement?

Je vais traiter, dans un premier temps, de l'expérience de planification vécue à l'Université Laval pour, ensuite, fournir des éléments de réponses à ces questions.

Le cheminement de l'Université Laval

Le processus de planification stratégique a atteint presque la maturité à l'Université Laval. Déjà en 1977, s'amorçait la première opération triennale de planification à laquelle ont succédé régulièrement d'autres opérations de même nature. Ce processus exigeant implique que toutes les unités de l'Université se concertent et entreprennent périodiquement la confection d'un plan directeur triennal ou quinquennal.

Le Plan 1984-1987, pour ne pas trop reculer en arrière, avait pour thème central «Choisir la qualité et miser sur ses forces». Le Plan 1987-1990, dans la

foulée du précédent et sous le thème central «La raison d'être, la formation des étudiants», s'attachait à préciser de façon sélective un nombre restreint, donc réaliste, de thèmes de changements, et à créer une interactivité continue entre les unités et la direction de l'Université.

Ce Plan voulait faire des années 1987-1990 des années de consolidation suivant trois axes précis :

a) permettre à l'établissement de retrouver son équilibre financier sans briser la dynamique des unités;

b) insérer dans la culture de l'institution de nouvelles façons de faire, c'est-à-dire souplesse, décentralisation, allégement de la bureaucratie et attention aux personnes;

c) ouvrir l'Université à une croissance quantitative modérée, rendant possible une qualité accrue de son service à la société par une attention particulière au placement étudiant, à la qualité du français, à la formation pratique et à la qualité de la pédagogie.

Cette année, en 1991-1992, la communauté de l'Université Laval est engagée dans la concertation nécessaire à l'adoption du Volet institutionnel du Plan directeur 1992-1997. Ce projet a été publié in extenso à quelque 20 000 exemplaires dans le journal *Au fil des événements* du 5 septembre dernier. De plus, pour faire en sorte que ce Plan directeur débouche sur le concret, deux millions de dollars ont été prévus au budget 1991-1992 à ce chapitre.

Ce Plan propose les objectifs prioritaires suivants :

a) d'abord «promouvoir une formation de qualité aux étudiants et étudiantes pour qu'ils contribuent de façon exceptionnelle à l'amélioration de la qualité de la vie de la société dans laquelle ils vont oeuvrer»;

b) en second lieu, «renforcer la position des chercheurs de façon à ce qu'ils puissent apporter leur pleine contribution au développement technologique, scientifique et culturel que la société québécoise est en droit d'attendre de l'une de ses plus importantes universités et ainsi contribuer à la qualité de la formation des étudiants»;

c) enfin, en troisième lieu, propager et «diversifier la zone d'influence de l'Université dans toute l'étendue de sa mission».

Les stratégies

Pour atteindre ces objectifs, il faudra des stratégies précises en matière de recrutement des clientèles étudiantes et de recrutement du corps professoral, corps professoral qu'il faudra renouveler pour la moitié au cours des 10 prochaines années. Ces stratégies devront traiter aussi de concentration de ressources en recherche, de l'identification de créneaux prioritaires de développement de la recherche, et de la création de nouveaux types d'unités de recherche.

Notre Plan propose également des stratégies en matière d'accélération de l'évaluation des programmes, d'encouragement à la création de nouveaux programmes multidisciplinaires, d'une meilleures adaptation de la gestion, etc...

Enfin, pareille opération de planification n'a de sens que si elle est soigneusement préparée, que si elle est le plus largement partagée possible dans la communauté — notamment par l'adoption de plans facultaires — et, enfin, que si elle est aussi rigoureusement évaluée que possible quant à l'atteinte des objectifs.

Il y a quelques jours, le Conseil d'administration de l'Université Laval adoptait les États financiers 1990-1991 indiquant un déficit accumulé de moins de un million de dollars, donc virtuellement éliminé. L'objectif 87-90 visant le rétablissement de l'équilibre financier de l'institution a donc bel et bien été atteint. Dans cette même veine, le budget 1991-1992 prévoit la création et le pourvoi de quelque 27 nouveaux postes de professeurs. Ce sont là des gestes concrets en faveur de la qualité de l'enseignement et de la recherche qui ne sont possibles que parce que des opérations de planification ont été élaborées et suivies aussi fidèlement que possible, donnant aujourd'hui les fruits escomptés hier.

Universités : rupture ou continuité?

Maintenant, à la question «Où sont les universités québécoises d'aujourd'hui, en rupture ou en continuité avec le passé?», on doit répondre que les universités québécoises sont en grande partie en rupture avec le passé pas tellement lointain, alors qu'elles étaient élitistes, mâles, urbaines et concentrées dans les champs classiques du savoir correspondant aux professions libérales traditionnelles.

Nos établissements se sont ouverts depuis 20 ans à tous les champs du savoir; financés principalement par l'État, ils se sont démocratisés, régionalisés et ils ont été littéralement envahis par une population étudiante de plus en plus formée d'adultes déjà engagés sur le marché du travail.

Il y a 20 ans, le réseau de l'Université du Québec n'existait qu'à peine; il compte plus de 70 000 étudiants maintenant. L'Université Laval, durant le même temps, passait de 10/12 000 mille étudiants à plus de 36 000 cette année, dont 57 % d'étudiantes.

En effet, parallèlement à l'explosion démographique générale, l'entrée massive des femmes dans nos universités témoigne également d'une nette rupture avec le passé. À l'Université Laval cette année, pour la première fois, les femmes qui sont depuis longtemps majoritaires au premier cycle le sont devenues également aux études de maîtrise. D'ici quelques années, elles seront aussi majoritaires aux études doctorales, ce qui les placera en excellente position pour obtenir la place qui leur revient au sein d'un corps professoral trop masculin, mais dont 50 % des effectifs, je le rappelle, devront être remplacés d'ici 10 ans

Enfin, il y a d'autres facteurs qui appuient la thèse de la rupture avec le passé :

— il y a d'abord la syndicalisation des professeurs, phénomène relativement récent, qui a obligé les directions des universités à une gestion à la fois plus rigoureuse et transparente;

— on doit aussi noter la participation de personnes de l'extérieur aux instances décisionnelles des universités; il faudrait être aveugle pour ne pas y voir un facteur important de changement;

— plus récemment, il faut mentionner l'accroissement des frais de scolarité qui entraîne chez les étudiants et étudiantes une attitude de client qui en «veut pour son argent» en termes de la qualité générale de formation et des ressources nécessaires à cette formation.

Les universités québécoises d'aujourd'hui sont donc davantage en rupture qu'en continuité avec le passé. Qui voudra s'en plaindre?

L'enseignement supérieur : une nouvelle phase?

On nous demande, enfin, si l'enseignement supérieur entreprend une nouvelle phase de son développement. L'élément peut-être le plus important dont il faut se rappeler ici, c'est le caractère stagnant de la démographie du Québec. Depuis le «baby boom» de la fin des années '40 et du début des années '50, les québécois ont eu un des taux de fertilité les plus bas du monde industrialisé. Nous n'évitons la diminution de notre population que grâce à l'immigration.

Cette situation signifie que nos établissement universitaires entrent dans une nouvelle phase de leur développement, une étape qui sera nécessairement plus qualitative que quantitative et ce, à tous les égards.

Cette nouvelle phase sera caractérisée par les éléments suivants :

a) la fin de la croissance explosive des clientèles;

b) une composition différente de ces mêmes clientèles étudiantes : il y aura dans nos universités plus d'adultes, de femmes, de néo-québécois et d'étudiants étrangers que dans le passé et que maintenant;

c) un recrutement plus raffiné et plus compétitif des clientèles surtout aux 2e et 3e cycles, ainsi que des professeurs;

d) la mondialisation des échanges, qui représentera un défi pour nos diplômés et, par ricochet, pour la qualité des programmes qui leur sont offerts;

e) des efforts institutionnels accrus pour l'obtention de fonds de recherche plus rares, et une utilisation plus efficace de ces fonds par la multidisciplinarité, par l'inter-institutionnel dans certains champs du savoir et par la qualité des chercheurs;

f) une réponse plus claire des universités aux attentes de la population dont les impôts soutiennent massivement nos établissements, le volet «service à la collectivité» de nos établissements prendra donc de l'ampleur, et la pertinence sociale de nos missions devra être davantage mise en relief;

g) finalement, un accent sur la qualité générale de la formation des étudiants par l'enseignement et la recherche, qualité que les étudiants et étudiantes, payant de plus en plus pour leurs propres études, exigeront davan-

tage. Cette exigence à la hausse est cependant plus que la simple conséquence de frais plus élevés de scolarité. Les adultes qui ont vécu l'expérience du marché du travail n'ont pas, vis-à-vis de l'éducation qu'ils ou elles décident de se donner, la même attitude que ceux ou celles qui n'ont pas vécu cette expérience. Ce facteur, à lui seul, demande et demandera des ajustements continuels de la part des établissements universitaires. On peut déjà identifier ces ajustements qui se nomment innovation pédagogique, formation à distance, formation continue.

Dans cette description un peu impressionniste de quelques éléments de la nouvelle phase du développement des universités québécoises, il n'y a rien de très surprenant ou très nouveau par rapport à ce que nos institutions vivent déjà.

Toutefois, nous devrons nous attendre à ce que s'amplifient ces phénomènes dont on peut déjà mesurer la présence à des degrés divers dans nos maisons. Est-il besoin d'ajouter que cette amplification elle-même exigera une adaptation continuelle de la gestion et de l'utilisation des ressources?

Dans cette perspective, les énoncés de mission, les plans triennaux ou quinquennaux de développement, tous fruits d'une solide concertation au sein des établissements et s'appuyant sur un volet significatif de financement, n'en deviennent que plus fondamentaux.

À l'Université Laval, nos efforts de développement reposent sur la mission spécifique qui est rappelée dès les premières lignes du Volet institutionnel du Plan directeur 1992-1997. Cette mission est la suivante : l'Université Laval appuie le développement et l'ouverture sur la société en alliant une formation de qualité et le développement des connaissances. Sa mission éducative commande l'exercice harmonisé de deux fonctions complémentaires et interdépendantes : l'enseignement et la recherche.

D'autre part, en raison de sa position géographique et historique, ainsi que de la nécessité absolue de maintenir et de développer davantage au Québec un deuxième pôle universitaire d'envergure, l'Université Laval est une université complète, qui comprend presque tous les champs du savoir, de façon à couvrir l'éventail des besoins d'une population étudiante étendue et très diversifiée.

Cette population étudiante étendue et diversifiée, c'est notre raison d'être. Au seuil d'une nouvelle phase de planification et de développement, il

convient en terminant, de nous rappeler constamment pourquoi et pour qui nous travaillons. Je vous remercie.

Énoncé de mission des différentes universités québécoises

Par Guy Massicotte, vice-président à la planification, Université du Québec

• • •

C'est avec plaisir que j'ai accepté, cet après-midi, de venir vous parler de notre université, de l'Université du Québec, de sa mission et je le ferai dans un premier temps dans une perspective historique parce que je pense que nous, contrairement à d'autres universités, avons une histoire assez courte et par rapport à laquelle nous sommes en continuité.

L'Université du Québec est née de la Révolution tranquille. On dit souvent qu'elle est la dernière née des grandes réformes de la Révolution tranquille, d'ailleurs comme les collèges. Je pense que nous sommes nés dans le même courant. Un courant qui valorisait beaucoup l'éducation, qui valorisait beaucoup l'accès à la formation et aussi un courant qui était régional, c'est-à-dire qui voulait englober l'ensemble du Québec. Comme les collèges, l'Université du Québec se caractérise par son implantation dans tout le Québec avec, je dirais, une intention, celle d'améliorer la formation des citoyens. C'est né comme ça et cela nous a amenés à implanter des universités constituantes à Montréal, bien sûr, où il y avait un problème important d'accessibilité pour les francophones, mais aussi dans les principales régions du Québec.

Cela a aussi marqué bien entendu la programmation et le type d'intervention que nous avons fait. Dans un premier temps, il y a eu beaucoup d'efforts qui ont été mis du côté des sciences de l'éducation. C'était tout à fait normal puisque, en même temps, on voulait rénover l'enseignement primaire, secondaire; on fondait les collèges, donc il y avait évidemment un besoin important de professeurs, d'enseignants. C'était donc tout à fait logique qu'on demande à l'Université du Québec de former ces maîtres mais aussi de perfectionner les maîtres qui étaient alors en exercice. Pendant un certain nombre d'années, au début, la formation des maîtres a occupé une place très importante dans l'ensemble de nos établissements.

Puis la société québécoise a eu d'autres priorités et, comme vous le savez, cela a été l'économie. On a mis beaucoup d'importance sur le développement économique et on s'est donc très rapidement orienté du côté de la formation de gestionnaires. En l'espace de quelques années, l'Université du Québec

a développé une programmation complète en sciences administratives et, très rapidement, les clientèles en sciences de la gestion sont devenues pratiquement majoritaires dans la plupart de nos établissements. On a formé des milliers de gestionnaires, à Montréal bien sûr, mais aussi dans toutes les régions du Québec. Je pense qu'on peut dire, aujourd'hui, que si la PME québécoise s'est développée d'une façon aussi importante dans les 10 ou 15 dernières années, c'est en bonne partie grâce aux diplômés de l'Université du Québec.

Aujourd'hui, la société québécoise étant à un nouveau tournant, on parle de plus en plus des nouvelles technologies, de sciences. On veut compétitionner à l'échelle internationale avec d'autres pays qui mettent aussi beaucoup l'accent sur les technologies et nous entreprenons présentement un nouveau virage en faveur des sciences appliquées. Nous avons notre plan de développement en sciences appliquées parce que nous sommes convaincus que maintenant, la priorité, pour les Québécois, de plus en plus, ce sera les nouvelles technologies et il faudra donc là aussi que l'Université du Québec soit au rendez-vous et fournisse à la société ces experts, ces ingénieurs, ces informaticiens, ces technologues dont la société a besoin.

Nous avons aussi été sensibles aux besoins par la façon d'intervenir puisque nous avons largement ouvert nos programmes aux adultes, nous avons décloisonné les horaires de façon à permettre l'accès à temps partiel à l'université et également, nous avons innové au plan de l'enseignement hors-campus, puisque dans toutes nos constituantes, y compris à Montréal, nous avons une part importante de nos activités qui sont à l'extérieur des campus de façon à permettre aux adultes qui sont en situation de travail d'avoir accès à la formation universitaire. Nous avons aussi implanté des programmes courts, les certificats, qui ont été parfois décriés, mais il faut dire que c'était pour nous tout simplement une façon de répondre à la demande, de répondre aux besoins, d'être sensibles aux attentes de la population. Nous avons toujours été très soucieux, dans ce type de programmation, de maintenir le même niveau de qualité et ça, parfois, c'est oublié mais les programmes que nous dispensons à temps partiel sont exactement les mêmes programmes que nous dispensons à temps complet. Les cours qui sont suivis par des adultes, dans des programmes de certificat sont tout à fait des cours qui sont créditables — comme on dit dans notre jargon — dans les programmes à temps complet. On a éliminé, si vous voulez, les barrières qui tenaient parfois les étudiants à temps partiel dans des ghettos où ensuite il n'y avait pas moyen de se faire reconnaître ces enseignements.

Nous nous sommes adaptés à des priorités, comme je le disais tout à l'heure, mais nous l'avons fait aussi d'une façon sectorielle et en tenant compte du potentiel de nos établissements. Chacun de nos établissements a un certain nombre d'axes de développement ou de pôles d'excellence qui collent à la fois aux besoins de la société dans son ensemble mais aussi, la plupart du temps, de l'endroit, de la région dans lequel cet établissement a été implanté. Nous avons par exemple développé l'océanographie à Rimouski, une constituante qui est en bordure du Saint-Laurent, les pâtes et papier à Trois-Rivières, qui est dans une région bien connue pour l'exploitation forestière, pour la transformation du bois en papier. Nous sommes présentement à développer un pôle d'excellence sur l'aluminium au Saguenay-Lac-St-Jean et dans les constituantes, comme à Montréal, qui ont une taille, une dimension qui déborde l'endroit précisément où elles se situent, dans l'environnement, par exemple, où les études féministes ont pris beaucoup de place, et encore-là, ce sont des pôles de développement qui correspondent à des priorités de la société.

Présentement, depuis quelques mois, nous sommes en train de nous interroger sur ce que nous avons fait depuis 20 ans — l'Université a 20 et quelques années — et, sans remettre vraiment en question ces éléments, nous cherchons des façons de nous dépasser.

L'accessibilité a beaucoup caractérisé l'Université du Québec et cela a été, je pense, dans une première période, une accessibilité que nous pourrions qualifier de physique. Nous avons donné accès physiquement à la population aux services universitaires par des campus, par des programmes, par des conditions d'admission plus adaptées. Nous nous sommes rendus compte, depuis quelques années, qu'il y avait un autre problème maintenant auquel il fallait s'attaquer et c'était celui de l'accès au diplôme, parce que ce n'est pas suffisant de donner accès à l'université. Il faut, je pense, aller beaucoup plus loin et parler maintenant d'accès au diplôme.

On parle d'abandon; nous aimons mieux parler de persévérance parce que c'est plus positif et nous allons donc mettre de plus en plus l'accent sur la persévérance aux études. La mesure de notre succès en terme d'accessibilité, nous allons de plus en plus la prendre non pas en fonction du nombre d'étudiants qui entre à l'université, mais en fonction du nombre d'étudiants qui sort de l'université avec un diplôme et un diplôme de qualité, donc un diplôme qui couronne un programme qui aura été évalué de la façon la plus méthodique possible.

Également, nous avons beaucoup développé les études avancées, la recherche. Monsieur Corbo en faisait état tout à l'heure, cela a été aussi une autre façon pour nous de répondre aux besoins de la société parce qu'à partir des années quatre-vingt, les Québécois ont commencé à attacher beaucoup d'importance à la formation aux études avancées et à la recherche. Donc, nous avons aussi fait un effort important de ce côté-là. Aujourd'hui, sans remettre en question ce développement de la recherche, nous voyons d'une façon encore plus étroite les liens entre formation et recherche. Il y avait, la semaine dernière, un colloque sur les études avancées et la recherche à l'Université du Québec, et c'est une des conclusions qui se dégagent de l'importance de voir la mission universitaire comme étant une. Nous avons une mission d'enseignement et de recherche indissociable.

Mais, à partir de là, il y a quand même un certain nombre d'interrogations qui se posent. Par exemple, l'équilibre entre formation fondamentale et formation pratique. Encore une fois, je rappelle cette tournée de consultation que nous avons fait l'an dernier. Les dirigeants d'entreprises, d'organismes, nous ont à peu près tous fait cette demande qui à première vue est contradictoire : nous voulons des étudiants qui ont une formation fondamentale, mais aussi qui soient davantage prêts au travail, au monde réel qui les attend une fois à la sortie de l'université. Alors comment, pour nous, concilier cet objectif de formation fondamentale avec cet objectif de formation professionnelle ou de formation pratique? C'est certainement une question par rapport à laquelle nous voudrons progresser au cours des prochaines années.

Également, la question des partenariats, c'est-à-dire que d'une part nous avons beaucoup d'étudiants qui sont à temps partiel ou qui, tout en étudiant parfois à temps complet, ont également des emplois. Par ailleurs, nous avons aussi des étudiants à temps complet qui vont passer, quatre, cinq ans parfois à l'université et par rapport auxquels on nous dit qu'ils sont insuffisamment préparés au marché du travail. Pour nous, une des questions que nous voudrons explorer dans les prochaines années, c'est comment on pourrait capitaliser davantage sur l'expérience pratique d'étudiants qui sont déjà en emploi pour qu'ils se servent de cette expérience pour améliorer leur formation et comment on pourrait amener nos étudiants qui ont plutôt fait le choix d'être à 100 % de leur temps à l'université à fréquenter à travers des stages ou à travers différents projets le milieu du travail. Nous avons un petit peu résumé cette problématique là par le mot partenariat, c'est-à-dire de trouver des partenaires à la formation pour mieux utiliser ce qui nous apparaît comme inévitable, c'est-à-dire le fait que de plus en plus d'étudiants ont d'autres activités que la formation et per-

mettre à ceux qui sont à l'université à temps complet de fréquenter, de se frotter un peu au milieu du travail.

Également la question des pôles. On a déjà une longue tradition, je dirais, de planification en fonction de pôles de développement à l'Université du Québec. Cela a été notre façon à nous de s'insérer dans la dynamique universitaire et nous voulons continuer dans cette voie-là. Nous parlons de pôles de performance, de pertinence, de productivité parce que ce sont trois concepts extrêmement importants à l'heure actuelle. La pertinence parce que nous voulons continuer à être le plus près possible des besoins du milieu, de la société; l'Université du Québec a été créée pour répondre aux besoins de la société québécoise et pour nous, c'est le plus important. De performance parce que toute la société, d'ailleurs, s'engage de plus en plus dans la voie de la compétitivité et bien sûr les universités n'échappent pas à ça et c'est excellent parce que c'est un stimulant, c'est une façon de toujours nous maintenir à la fine pointe des choses. Donc, c'est une bonne façon d'éviter qu'on s'endorme un petit peu sur nos lauriers. La productivité parce que, bien sûr, nous sommes financés par la population et que nous avons le devoir d'utiliser de la façon la plus efficace possible les ressources qui sont mises à notre disposition.

Ce sont les principaux éléments de la mission que nous entrevoyons pour les prochaines années : l'intégration la plus étroite possible de l'enseignement et de la recherche, l'importance donnée à l'accessibilité au diplôme, à la qualité de la formation, mais en essayant de résoudre mieux qu'on l'a fait par le passé la contradiction apparente entre formation fondamentale et formation pratique ou formation professionnelle. Une des façons de le faire, pensons-nous, c'est par une association plus étroite avec des partenaires sociaux et, finalement, continuer à construire notre université en fonction d'un certain nombre de pôles qui sont bien adaptés aux besoins de la société, par rapport auxquels nous avons des performances qui sont comparables à ce qu'on trouve dans d'autres universités et avec un souci très grand d'efficacité dans l'utilisation des ressources.

Je vous remercie.

Énoncé de mission des universités québécoises : continuité ou rupture

Par Pierre Robert, vice-recteur à la planification, Université de Montréal

• • •

La note de présentation de cet atelier, telle qu'on peut la lire dans le «préprogramme», comporte deux questions : Où en sont les universités québécoises d'aujourd'hui : en rupture ou en continuité avec le passé? L'enseignement supérieur québécois entreprendrait-il une nouvelle phase de son développement?

Ces questions sont posées dans un cadre qui suggère qu'on puisse leur trouver des éléments de réponse dans une lecture des énoncés de mission que certaines institutions universitaires ont adoptés au cours des derniers mois.

Les réponses que je donne à ces questions sont les suivantes. Rupture? Non. Plutôt revitalisation, dynamisation; pour l'essentiel, continuité dans presque tous les secteurs d'activité. Quant à amorcer une véritable phase de développement, du moins en tant que système d'enseignement supérieur, je ne crois pas que les politiques qui régissent les universités et les moyens dont elles disposent, ou dont elles disposeront dans un proche avenir, le permettent.

Je dois reconnaître que ces réponses dépendent de l'interprétation que je donne aux mots «continuité, rupture, phase de développement». En effet, nul ne peut nier qu'au cours des toutes dernières années des changements soient intervenus dans notre vie universitaire, laquelle reflète l'évolution de la société québécoise. Mais pour ce qui est des grandes orientations, je ne crois pas qu'elles aient été modifiées.

Pour répondre à l'une et l'autre des questions posées, il me paraît utile de faire un bref retour historique tout en faisant référence à l'énoncé de mission de l'Université de Montréal et au processus qui a mené à sa récente mise à jour.

• • •

L'effort de planification que nous poursuivons à l'Université de Montréal, dans sa forme actuelle, a débuté il y a cinq ans. Dans quelle situation étions-nous il y a cinq ans? Quel était le climat à l'intérieur de nos murs?

En 1985-1986, la subvention gouvernementale aux universités québécoises assurait environ 85 % des revenus de fonctionnement dits sans restrictions; elle équivalait à une subvention réelle par étudiant égale à 70 % de ce qu'elle était en 1978-1979, même si les universités accueillaient 40 000 étudiants de plus. De 1978-1979 à 1988-1989, la population étudiante des universités est passée de 167 000 à 240 000 étudiants.

Partout en Amérique du Nord, comme au Québec, les universités ont été invitées à poursuivre un objectif de large accessibilité. Aucune, sans doute, n'a voulu se soustraire à cet objectif socialement justifiable et même nécessaire. La catastrophe, ici, c'est que de la fin des années 70 et au milieu des années 80, l'accroissement des effectifs étudiants a été financé selon une méthode dite de prélèvements. Cette méthode consistait à retirer de la base de financement de chaque institution une somme proportionnelle à sa part de l'enveloppe globale pour fin de redistribution au prorata des clientèles additionnelles admises par chacune. L'Université de Montréal a largement fait sa part dans ce qu'on a appelé la course aux étudiants. Toutefois, il est clair que cette méthode pénalisait particulièrement les institutions qui avaient déjà atteint une taille adulte (ce qui faisait dire à un recteur québécois qu'il aurait dû se trouver, parmi ceux qui ont inventé cette formule de financement, un ingénieur pour commenter sur les risques qu'il y a à vouloir ajouter un étage à un édifice en prélevant les pierres de ses fondations !)

À l'Université de Montréal, ces politiques ont entraîné le gel d'une centaine de postes de professeurs; également la réduction de quelques centaines de postes du personnel non-enseignant; des coupures budgétaires horizontales, des coupures spécifiques. Et malgré cela, un déficit accumulé de plus de 25 millions de dollars!

Je ne vais pas faire une liste des conséquences désastreuses qu'engendre un accroissement rapide des effectifs étudiants dans une université appauvrie. Mais j'affirme que les plus pernicieuses sont la démotivation de l'ensemble du personnel et la perte de confiance envers les dirigeants de l'institution.

En 1985, une nouvelle équipe de direction est mise en place. Que fallait-il faire? Freiner la dégringolade financière; de concert avec toutes les

institutions universitaires du Québec, faire publiquement la preuve de l'insuffisance des ressources qui nous étaient consenties; obtenir plus. Avec la collaboration des chefs d'entreprises qui nous ont apporté leur soutien, les universités ont obtenu plus (bien que pas assez).

À l'interne, il fallait provoquer un regain de vie, créer une nouvelle dynamique. Pour faire en sorte que cette relance ne tire pas tous azimuts, il fallait essentiellement trois choses.

Premièrement, il fallait créer un large consensus sur ce que devaient être les orientations stratégiques et les priorités de l'institution. Nous avons mis sur pied un mécanisme de participation et de consultation qui a donné lieu à la publication du document intitulé «L'Université de Montréal vers l'an 2000».

Deuxièmement, il fallait s'assurer que les efforts consentis par les unités d'enseignement et de recherche, dans le cadre de plans de développement approuvés, seraient reconnus et recevraient un appui concret de la part de la direction de l'Université. Nous avons conclu avec chaque unité ce que nous appelons une «entente de planification».

Troisièmement, il fallait pouvoir évaluer les progrès réalisés par les unités de même qu'identifier les contraintes qu'elles subissent. Le programme d'évaluation des unités d'enseignement et de recherche est le moyen que nous utilisons.

Les orientations stratégiques et les priorités institutionnelles qui ont été retenues découlent d'une lecture de l'état actuel des choses en regard de ce que nous voulons être ou devenir. Ce que l'Université de Montréal est et veut devenir avec encore plus d'évidence que par le passé a été inscrit dans l'Énoncé de mission qu'elle publiait en mars 1990 : une grande université de recherche.

Les frustrations que nous avons vécues au début des années 80 n'ont pas provoqué un changement de valeurs au sein de l'institution. L'actualisation de sa mission ne témoigne pas d'un changement fondamental de cap; elle confirme et explicite plutôt la vision et le projet institutionnel dont la réalisation avait été freinée. L'Université de Montréal est tout à fait en continuité avec l'objectif qu'elle poursuit depuis vingt ans ou même plus.

J'ai utilisé plus tôt les mots «revitalisation et dynamisation». En effet, continuité n'est pas du tout synonyme de stagnation! Nous poursuivons dans

la même voie, mais nous accélérons le pas considérablement. Il y a beaucoup de mouvement à l'Université de Montréal. Ça bouge! Nous sommes engagés dans une grande réforme des programmes d'études, dans une analyse critique dont le seul but est d'offrir à nos étudiants les programmes les plus formateurs, les plus pertinents et les plus attrayants qui soient au Québec ou au Canada. Le fait d'avoir précisé nos priorités institutionnelles nous a permis de canaliser les ressources additionnelles vers les points d'impact que nous avions identifiés : le développement du corps professoral, la création du fonds d'aide à l'établissement des nouveaux professeurs, les programmes de bourses aux étudiants et le fonds de développement de l'enseignement (dont les dotations ont été doublées), l'augmentation des crédits affectés aux auxiliaires d'enseignement et de recherche, le maintien du pouvoir d'achat des bibliothèques, le développement de programmes et d'équipes multidisciplinaires, pour ne mentionner que les plus évidents.

S'il y avait une exception à cette continuité, ce serait un certain virage dans les orientations de la Faculté de l'éducation permanente. Cette faculté a amorcé une révision systématique de ses programmes qui vise des objectifs de qualité, de pertinence et d'adéquation aux besoins et aux réalités du marché du travail. Il s'agit de mettre l'accent sur l'importance des enjeux du perfectionnement et du maintien des compétences et sur une participation plus grande à la vie culturelle de la région métropolitaine.

Voilà pour l'Université de Montréal. Pour ce qui est des autres universités québécoises, sont-elles en rupture ou en continuité avec leur passé? Je ne peux parler en leur nom, mais ma lecture de la situation me porte à affirmer que chacune poursuit la route qu'elle s'est tracée il y a une vingtaine d'années (un peu moins pour les plus jeunes).

• • •

Abordons la seconde question : L'enseignement supérieur québécois entreprendrait-il une nouvelle phase de son développement?

Si on considère qu'entrer dans une nouvelle phase de développement signifie utiliser des ressources additionnelles pour effectuer du rattrapage et pour intensifier les actions qui nous permettent d'atteindre les objectifs qui sont les nôtres déjà depuis une ou deux décennies, la réponse pourrait être positive.

Par contre, si l'on entend par phase de développement une démarche concertée qui a un effet sur la mission et le rôle des institutions, sur l'interprétation de leurs responsabilités, sur les interactions de l'Université avec le milieu en général et le milieu socio-économique en particulier, je ne crois pas que nous amorcions une phase de développement majeur.

La concertation accrue entre l'entreprise et l'université constitue, me semble-t-il, le seul changement significatif des dernières années. On remarquera que ce rapprochement a été initié par une politique de financement : la politique des subventions dites «de contrepartie» des conseils de recherche fédéraux qui visait à augmenter la contribution des entreprises au financement de la recherche universitaire. Parallèlement, le gouvernement du Québec a choisi la fiscalité pour inciter les entreprises, et maintenant les particuliers, à contribuer à ce financement. Il est indéniable que ces stratégies ont amené des changements d'attitude dans les universités. Malheureusement, il est probable que la législation actuelle ne durera guère plus longtemps que celles qui l'ont précédée. Néanmoins, il en restera des liens féconds qui ont été tissés entre les universités et les entreprises, particulièrement quelques PME québécoises.

Pour qu'il y ait des changements relativement profonds dans l'ensemble du système universitaire, il faut qu'un certain nombre de conditions soient satisfaites. Outre une vision, ou un projet de société, il faut une volonté politique résolue et des disponibilités financières. Sans ces deux dernières, les changements ne peuvent être que mineurs ou entraîner des effets de bords néfastes.

En réalité je ne perçois aucune volonté politique ferme de suggérer des orientations nouvelles qui pourraient transformer le paysage universitaire québécois. Pas plus d'ailleurs qu'on ne peut percevoir de volonté politique sérieuse d'apporter les changements majeurs qui s'imposent dans tout le réseau de l'enseignement préuniversitaire.

Quant aux ressources financières, elles sont indispensables à tout changement profond quand on ne veut pas que ce changement se réalise au détriment des acquis qu'il faut conserver. La dernière grande expérience québécoise le démontre clairement. Le dernier grand virage a été celui commandé par la politique d'accessibilité qui a complètement transformé notre système universitaire. Cette politique était tout à fait justifiée et devait être mise en place. Cependant, durant plusieurs années, on a admis des milliers d'étudiants sans ajouter d'argent neuf pour assurer leur formation. Le résultat a été la crise que nous avons connue et la perte de compétitivité des universités québécoises par rapport aux autres universités nord-américaines.

Nous devons constater que la politique gouvernementale de financement des universités n'a pas suivi, pour 1991-1992, la courbe ascendante que nous escomptions. On nous impose à nouveau des restrictions qui rappellent celles du début des années 80.

Les universités québécoises souffrent d'un sous-financement tel qu'il n'est pas souhaitable d'amorcer un développement majeur s'il devait avoir pour effet de diminuer les ressources actuellement consenties à l'une ou à l'autre.

Notre situation économique difficile, le flou des discours politiques et l'absence d'une volonté nette de reconnaître que la mission d'enseignement et de recherche des universités représente un investissement capital qu'il faut accroître pour assurer l'avenir du Québec, m'incitent à croire que toute transformation importante du système universitaire québécois, quelle que soit l'importance des objectifs poursuivis, risquerait d'entraîner l'appauvrissement de nos institutions universitaires. C'est pourquoi, à mon avis, nous n'adopterons pas prochainement des orientations véritablement nouvelles qui lanceraient les universités dans une véritable phase de développement structurée, orchestrée et qui réponde à une vision collective nouvelle de leurs rôles et de leurs missions.

• • •

Pour conclure cet exposé, il me semble utile de faire une mise au point relativement à des intentions que l'on prête à tort à l'Université de Montréal.

Des interprétations erronnées d'une partie du texte de l'Énoncé de mission de l'Université de Montréal ont conduit quelques intervenants à affirmer que l'Université de Montréal réclame une structuration du système universitaire québécois selon une classification reconnue par la plupart des États américains - ce qui constituerait indubitablement «une phase de développement majeure! Il s'agirait, dit-on, d'une «hiérarchisation» des institutions.

D'abord, il me paraît important de redire que l'Université de Montréal a exprimé publiquement son intention d'accéder, vers l'an 2000, au statut de grande université de recherche selon l'acception communément admise d'une expression qui désigne, en Amérique du Nord, une catégorie particulière d'institutions de haut savoir. Ce faisant, l'Université de Montréal reconnaissait explicitement l'existence de modèles institutionnels plus aptes que d'autres à

fournir à ses unités d'enseignement et de recherche des étalons qui permettraient de jauger plus objectivement les progrès accomplis dans la réalisation de notre projet institutionnel.

Ensuite, je puis affirmer qu'en aucune assemblée où des membres de l'Université de Montréal ont été invités à élaborer ou à discuter de sa mission et des textes pertinents, il n'a été question de promouvoir une telle restructuration du réseau universitaire québécois. Encore moins a-t-on pu imaginer que l'Université de Montréal puisse être l'unique université de recherche du Québec. Tout au plus a-t-on affirmé à maintes reprises qu'il existe de fait une différentiation marquée entre les fonctions assumées par les institutions universitaires québécoises et que les règles de financement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sont catastrophiques pour celles qui ont un niveau relativement élevé d'activités de recherche.

Je souhaite donc instamment que ce faux débat soit clos parce qu'il est improductif et surtout parce qu'il est de nature à nuire aux collaborations que nous souhaitons tous établir entre les institutions universitaires du Québec.

La recherche universitaire de l'an 2000. De nouveaux défis et des moyens diversifiés.

Par Alain Soucy, directeur général, Institut national de la recherche scientifique

• • •

Les défis de l'université en recherche

L'université joue un rôle important dans la société, non seulement sous l'angle de la formation, mais également sous celui de la recherche. En effet, dans la plupart des pays de l'OCDE, les universités accaparent de 20 à 30 % des dépenses et du personnel exécutif de la recherche et du développement (OCDE, 1989). En 1989, par exemple, les universités canadiennes ont effectué, en recherche scientifique, des travaux pour une valeur d'environ 1,9 milliard de dollars. Or, plusieurs éléments suggèrent que les universités seront dorénavant de plus en plus sollicitées au plan de la recherche.

Les universités seront d'abord invitées à intensifier leurs efforts visant à accroître le bassin de «connaissances» scientifiques. Comme le souligne l'OCDE (1988), un nouvel ordre économique, reposant sur une concurrence à l'échelle planétaire dans les industries à forte concentration de savoir, s'installe rapidement. Cette nouvelle industrie du savoir, que l'on retrouve notamment dans les secteurs de la biotechnologie, de la micro-électronique et de l'informatique, maintient des liens étroits avec les universités, dans la mesure où son développement est tributaire des idées nouvelles de la science.

La société demandera également aux universités de produire une connaissance de plus en plus utile au développement économique, social et culturel. Comme le mentionnait Jean-Jacques Salomon (1989) : «Point ne suffit d'investir dans la recherche-développement pour être innovant et performant : le génie ne garantit la richesse ni des hommes ni des nations». Il faut reconnaître que si les résultats de la recherche universitaire ont longtemps été considérés dans la perspective d'un bien culturel, maintenant, la science constitue incontestablement l'un des moyens privilégiés pour résoudre plusieurs problèmes de la société et de l'économie. Les universités doivent non seulement favoriser le transfert des résultats de leurs propres recherches, mais également assurer le transfert des résultats d'autres pays.

Les universités devront également faire en sorte que cette connaissance soit rapidement transférée aux entreprises privées et publiques. D'après le Conseil des sciences du Canada : «Il faut que les résultats des recherches soient rapidement transformés en produits utiles et commercialisables» (CSC, 1988). La concurrence est forte et, dans certains domaines, une avance de quelques mois sur les concurrents pour le lancement d'un nouveau produit peut permettre à l'entreprise d'accaparer une part importante du marché. Dans des secteurs comme la biotechnologie, le délai entre la découverte scientifique et la commercialisation s'exprime parfois en termes de mois. Cet aspect constitue un défi de taille pour la recherche universitaire, notamment, marquée par la poursuite d'objectifs à long et moyen termes.

Les universités seront, bien entendu, de plus en plus sollicitées en regard de la formation de spécialistes et de chercheurs de haut niveau. En fait, les étudiants de maîtrise et de doctorat constitueront, de plus en plus, la ressource clé du développement de nos entreprises de haute technologie. Sur ce marché de pointe, les compétiteurs tendent de plus en plus à se démarquer les uns des autres non seulement sur les prix, mais aussi sur les innovations et le savoir-faire.

Ces attentes grandissantes envers la recherche universitaire seront également marquées par une ouverture nécessaire de la recherche aux préoccupations économiques et sociales et ce, tant au niveau régional que mondial.

La mondialisation des échanges, récemment engendrée par la formation de blocs économiques de l'Europe, de l'Amérique du nord et des pays de l'Asie, a notamment pour effet de modifier les règles du jeu de la concurrence et, par le fait même, d'apporter des changements au comportement stratégique des entreprises. La concurrence n'est plus comme antérieurement le cas d'entreprises d'une même localité, d'une même région ou d'un même pays; elle s'affirme, plutôt, entre multinationales ou entre les secteurs industriels des divers pays. D'une façon croissante, la survie est liée à la capacité de développement et de mise au point de nouvelles technologies. Or, le développement technologique requiert souvent l'injection de capitaux énormes que ni les universités ni les entreprises ne sont aptes à procurer seules.

Pour investir dans la recherche scientifique et technologique, les entreprises, quelle que soit leur taille, doivent négocier des alliances stratégiques de R-D et ce, entre elles, avec les universités et avec les gouvernements. Ces alliances stratégiques permettent également aux entreprises un accès aux avancées technologiques. Le cycle de vie des produits et des processus de

production, qui se mesurait il n'y a pas si longtemps en décennies, s'est singulièrement raccourci. Les accords de collaboration université-entreprise peuvent avec succès garantir un accès plus rapide à des capacités technologiques inexistantes au sein d'une firme, et dont le développement exigerait beaucoup de temps et un investissement considérable (Landry, 1990).

Les alliances avec les multinationales conduiront les universités à être encore plus actives au plan mondial. «Les activités de R-D des grandes entreprises deviennent de plus en plus des «ensembles» complexes articulés entre configurations internes (Laboratoires «*in house*») et configurations externes (accords de coopération, *joint ventures*, participations à des programmes de R-D et de développement technologique bi-multi-latéraux et internationaux-européens)» (Petrella, 1989). À titre d'exemple, les laboratoires de Philips participent à plus de 50 projets uniquement dans le cadre des programmes ESPRIT, RACE et BRITE de la Communauté européenne.

Les universités sont également sollicitées au niveau régional. La mondialisation des marchés engendre un phénomène en apparence contradictoire : la «régionalisation des pôles de développement». Plusieurs observateurs sont d'avis que les principaux acteurs sociaux, économiques, politiques et scientifiques doivent d'abord viser une concertation régionale. Dans de nombreux cas, le développement économique des régions passera par des initiatives locales de développement technologique où les universités auront probablement un rôle de premier plan.

En regard de la recherche, le défi est donc entier pour les universités des pays industrialisés. Celles-ci devront être plus performantes au niveau de l'accroissement du bassin de connaissances, en regard du transfert des résultats de recherche, au plan de la formation de spécialistes et de chercheurs et ce, sous le signe de la coopération et de la concertation tant sur la scène régionale que mondiale. Les universités québécoises devront donc évoluer vers une mission de recherche à la fois plus dense et plus étendue et ce, en tenant compte de ressources financières limitées.

La situation au Québec

Le défi des universités québécoises apparaît toutefois encore plus exigeant compte tenu du secteur industriel québécois notamment marqué par la prédominance des PME, et une recherche scientifique marquée par une recherche gouvernementale relativement limitée.

Il est bien connu que les PME n'ont pas, comme les grandes entreprises, les ressources pour effectuer de la recherche technologique et, encore moins, de la recherche scientifique. Il est pourtant démontré qu'une entreprise doit être impliquée dans la recherche technologique et scientifique pour être apte à utiliser les résultats de la recherche scientifique. Plusieurs auteurs (Nelson, 1989; Mowery et Rosenberg, 1989) ont récemment conclu que les produits de la recherche scientifique universitaire ne constituent pas, en soi, un bien public facilement accessible. Pour s'approprier des résultats de ce type de recherche, l'entreprise doit elle-même participer à l'effort de la recherche scientifique. Avant que des concepts théoriques puissent contribuer à la technologie, ceux-ci doivent être appropriés et reformulés en fonction des problèmes spécifiques traités.

Or, à défaut d'investissements en recherche de la part des PME, plusieurs gouvernements ont mis en place des centres de recherche gouvernementaux. Dans plusieurs pays, la recherche gouvernementale occupe une place importante dans les activités de transfert technologique. Au Canada, en 1987, les gouvernements provinciaux et fédéral exécutaient 20 % de la recherche au pays, alors qu'au Québec, cette proportion n'était que de 13 %.

Si ce n'est pas le gouvernement qui effectue la recherche nécessaire pour soutenir le développement technologique de la PME, ce sont les universités qui doivent, dans une volonté de transfert technologique, rendre les résultats de la recherche scientifique accessibles, que cette recherche soit exécutée *intra muros* ou *extra muros*.

Dans ce contexte, mentionnons la mise sur pied des principaux centres de transfert auxquels participent les universités :

— le Centre de recherche informatique de Montréal (CRIM)
— le Centre québécois de valorisation de la biomasse (CQVB)
— le Centre francophone de recherche en informatisation des organisations (CEFRIO)
— le Centre québécois pour l'informatisation de la production (CQIP)

Un organisme : l'Agence québécoise pour la valorisation de la recherche universitaire (AQVIR) s'occupe également de transfert technologique. Ces centres réalisent peu d'activités de recherche *in house*. Ils ont comme mandat de favoriser la concertation entre les milieux de recherche gouvernementaux, universitaires et industriels, en subventionnant les projets conjoints et les maillages universités-entreprises.

Diversité des modes d'ajustement des universités

Au cours de la décennie 80, les universités québécoises se sont donc progressivement ajustées aux nouveaux défis de la recherche. D'une recherche fondamentale caractérisée surtout par le chercheur unique tentant de faire avancer la connaissance dans sa discipline à des fins culturelles et de formation, on est passé à une recherche en équipe mieux encadrée, pertinente et plus performante. Cette évolution ne s'est pas réalisée dans une voie uniforme. Au contraire, c'est dans la diversité des modes d'organisation que cette évolution de la recherche universitaire québécoise s'est effectuée et ce, tant au niveau des missions des établissements, des modes d'encadrement, que des mécanismes de collaboration et de concertation avec les gouvernements, les entreprises et les autres universités.

Diversité des établissements universitaires

En 1968, le Québec comptait quelque six établissements universitaires. Aujourd'hui, nous en comptons une vingtaine :

— douze universités à vocation générale fortement impliquées dans leur région respective et sur la scène internationale : l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université Concordia, l'Université McGill et l'Université de Montréal; l'Université Laval à Québec, l'Université de Sherbrooke, l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Hull, l'Université du Québec en Abitibi Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université Bishop.

— six institutions d'enseignement plus spécialisées : l'École des hautes études commerciales (HEC), l'École nationale d'administration publique (ENAP), l'École de technologie supérieure (ETS), l'École Polytechnique, la Télé-université (TELUQ) et le Collège militaire royal de Saint-Jean.

— deux instituts de recherche : l'Institut Armand-Frappier (IAF) dans le domaine de la microbiologie; l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) dans des domaines prioritaires pour le Québec : Eau, Énergie, Matériaux, Géoressources, Océanologie, Santé, Télécommunications et Urbanisation. Ces deux instituts ont des missions spécialisées de recherche et d'enseignement de deuxième et troisième cycles.

Diversité des modes d'encadrement de la recherche

Les 20 dernières années auront été témoins de l'émergence d'une multitude de modes de regroupement de professeurs en recherche :

— les groupes, les équipes, les chaires, les laboratoires, les centres ou les instituts;
— les centres ou instituts de recherche thématique (Centre sur les pâtes et papiers de McGill);
— les centres ou instituts de recherche de type éclaté (Centres d'excellence du gouvernement fédéral et de l'ACDI);
— les centres de recherche inter-départementaux, inter-facultés ou inter-universitaires (Institut de l'environnement de l'UQAM, centre multirégional de recherche en foresterie);
— les centres de recherche de type «ressources regroupées» (INRS-Eau, Centre de recherche en Immunologie de l'IAF);
— des centres conjoints universités-entreprises (INRS-Télécommunications/BNR).

Diversité des mécanismes de collaboration et de concertation

Les universités se sont également ajustées aux défis en mettant en place des mécanismes, des structures légères de concertation, de collaboration et d'action. Les exemples sont nombreux :

— les centres de type coopératif (INRS-Télécommunications et BNR)
— les centres conjoints université-gouvernement (Centre géoscientifique du Québec);
— les centres conjoints université-université (Centre océanographique de Rimouski);
— les centres d'excellence (universités-entreprises-gouvernement canadien);
— les bureaux de liaison entreprise-université (BLEU) (dans toutes les universités);
— les centres d'innovation technologique (École Polytechnique de Montréal);
— les stages de professeurs dans l'entreprise;
— les entreprises satellites créées par des professeurs;
— les incubateurs d'entreprises de haute technologie;
— les initiatives locales de développement technologique (GATIQ à Québec et le CITEQ à Montréal);

— les parcs technologiques (Montréal, Québec, etc.);
— Les contrats de recherche, les chaires industrielles, le financement par le capital-action;
— etc.

Bilan et conclusion

Vous conviendrez que cette grande diversité de moyens apparaît, à première vue, déroutante. Chez certains, elle pourrait même être synonyme de développement incohérent, voire anarchique. Chez moi, cette diversité constitue plutôt une promesse de succès pour répondre aux défis de l'an 2000. Elle est synonyme d'approche sélective, appropriée aux besoins particuliers de notre province, de nos régions, de notre industrie et de notre système universitaire.

Cette grande diversité des finalités et des moyens mis en place par les universités démontre notamment à quel point nos universités peuvent s'adapter aux besoins de la société et des entreprises. En terme d'efforts collectifs de recherche, cette diversité a d'ailleurs permis un rattrapage certain en regard des autres provinces. Mais, avant tout, cette grande diversité apparaît avantageuse pour ceux qui sont les premiers concernés par ce développement : les étudiants et les chercheurs. Dans un tel contexte, elle leur offre l'opportunité d'œuvrer dans :

— des domaines de recherche de plus en plus nombreux, disciplinaires ou thématiques;
— des modes d'encadrement des plus variés : seul, en équipe, dans un centre;
— dans un environnement essentiellement universitaire ou mixte (industriel ou gouvernemental);
— dans des recherches d'intérêt, pour la société, à moyen ou à long terme;
— sur une scène régionale, nationale ou internationale.

Bref, la recherche universitaire québécoise n'est plus mololithique. Elle est pluraliste dans ses finalités, dans ses établissements, dans ses modes de fonctionnement, dans ses moyens et ses environnements. Pour le Québec, cette diversité est certes l'une des meilleures garanties pour affronter les défis de l'an 2000. Pour vous, étudiants, cette diversité constitue la promesse de défis exaltants à la mesure de vos goûts et de vos ambitions.

Bibliographie

- CONSEIL DES SCIENCES DU CANADA, 1988, *Pour réussir dans une économie mondiale : l'intéraction universités-entreprises et le renouveau économique du Canada*, Ottawa, Le Conseil.
- LANDRY, R., 1990, *Compétition et coopération entre entreprises dans le domaine de la recherche et du développement*, Sainte-Foy, Université Laval.
- MOWERY, D.C. et N. ROSENBERG, 1989, *Technology and the Pursuit of Economic Growth*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NELSON, R.R., 1989, «What Is Private and What Is Public About Technology?» *Science, Technology and Humane Values*, 14 : 229-241.
- OCDE, 1988, *Perspective de politique scientifique et technologique*, Paris, OCDE.
- OCDE, 1990, *Les relations université-entreprise dans les pays de l'OCDE*, Paris, OCDE. (diffusion restreinte).
- PETRELLA, R., 1989, «La mondialisation de la technologie et de l'économie», *Futuribles*, septembre : 3-25.
- SALOMON, J.J., 1989, «Les politiques d'innovation en Europe», *Futuribles*, mai : 29-52.

Allocution de bienvenue au coquetel

Par Fadel Behmann, vice-président, Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

• • •

À titre de vice-président de la Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente, la FAEUQEP, il me fait plaisir de vous souhaiter la bienvenue et de vous remercier de votre participation à ce premier événement de l'Institut québécois des colloques étudiants.

Rassurez-vous, je ne vous retiendrai que quelques instants, le temps de vous rappeler que les étudiants et étudiantes de l'éducation permanente de l'Université McGill et de l'Université de Montréal se sont unis en fédération il y a environ un an avec l'objectif de défendre et de promouvoir l'éducation des adultes et l'éducation permanente dans les universités québécoises.

Qu'importe l'évolution politique, sociale et économique du Québec au cours des prochaines années, la FAEUQEP est issue de la conviction que l'éducation permanente est appelée à prendre une part de plus en plus importante dans les universités québécoises. Cela est inévitable pour la bonne raison que l'éducation permanente constitue l'une des clés de l'avenir économique du Québec. Dans le contexte de la mondialisation des marchés et de la nécessité où se trouvent les entreprises d'accroître leur productivité pour faire face à une concurrence internationale féroce, la formation d'une main d'oeuvre qualifiée est devenue une priorité absolue. Les savoirs devenant rapidement périmés, elle est révolue l'époque où le diplômé était formé une fois pour toutes, où l'employé occupait le même emploi pendant toute sa vie. Mise à jour des connaissances, recyclage, perfectionnement professionnel et réorientation de carrière, telles sont les réalités du monde du travail d'aujourd'hui, tels sont également les credos de la FAEUQEP.

Je pourrais poursuivre sur cette lancée pendant un bon moment, mais je m'arrêterai ici pour ne pas trahir ma promesse du début. Je vous invite donc à passer au coquetel et à poursuivre informellement les discussions très importantes que nous avons entreprises aujourd'hui.

ATELIER II

Sélection et cote Z au collégial

Incidences possibles d'une éventuelle hiérarchisation du réseau universitaire sur le recrutement des clientèles étudiantes. Le mécanisme de classification de la clientèle étudiante au moyen de la cote Z est bien connu. Cet outil ayant montré ses limites, on cherche d'autres façons de remédier aux carences des politiques d'admission dans les universités. Quel serait l'impact sur la clientèle étudiante d'une échelle graduée — fût-elle plus ou moins officielle — qui mesurerait la valeur respective des collèges québécois?

• • •

Fernand Boucher,
Directeur du bureau des admissions, Université de Montréal

Pierre Leduc,
Directeur général, Collège Maisonneuve

Nacer Mazani,
Vice-président, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec

Yvon Morin,
Président, Conseil des collèges

Patrick Bélanger,
Coordonnateur à la pédagogie, Fédération étudiante collégiale du Québec

Sélection et cote Z au collégial

Par Fernand Boucher, directeur du bureau des admissions, Université de Montréal

• • •

Avant d'aborder directement la question qui nous est soumise aujourd'hui, je crois nécessaire de faire quelques mises au point, de rectifier certains éléments du texte servant d'introduction à la problématique de cet atelier.

Tout d'abord, on y écrit que «le mécanisme de classification de la clientèle étudiante au moyen de la cote Z est bien connu».

Cette affirmation me semble grandement exagérée : certes, la plupart des étudiants connaissent l'existence de la cote Z et savent qu'elle est utilisée dans le processus d'admission. Mais il existe encore un grand nombre d'étudiants et d'étudiantes dans les collèges qui ignorent son rôle exact, son importance relative dans le processus d'admission à l'université. Parfois même, on rencontre des étudiants qui se destinent à des programmes universitaires très contingentés et qui sont convaincus, sur la base de renseignements qui leur ont été communiqués par des personnes considérées averties, que la qualité du dossier scolaire n'exerce aucun rôle dans le processus d'admission, mais que ce sont d'autres facteurs comme l'entrevue qui jouent un rôle déterminant.

Les propriétés de la cote Z sont tellement méconnues que le Comité de gestion responsable de la transmission électronique des bulletins d'études collégiales aux universités mène présentement une consultation auprès des directions d'établissements afin de proposer des modifications à la méthode actuelle de calcul en vue de contrer les effets de certaines pratiques en matière d'évaluation qui pénalisent les meilleurs étudiants. Et dire que cette technique a été implantée précisément en vue de faciliter l'identification des meilleurs étudiants!

On a écrit aussi que «cet outil ayant montré ses limites, on cherche d'autres façons de remédier aux carences des politiques d'admission dans les universités.»

Il m'apparait essentiel de rappeler que ce n'est pas tant la technique de la cote «qui est limitée, mais plutôt les moyens d'appréciation, d'évaluation, les plus équitables possibles, de la qualité des dossiers des étudiants qui demandent à être admis dans les programmes universitaires contingentés. En ce sens, à l'Université de Montréal, nous sommes toujours en quête d'une méthode qui nous permettrait de réaliser le plus adéquatement possible notre politique d'admission qui s'énonce comme suit :

«Lorsque que le nombre des candidates et des candidats admissibles excède la capacité d'accueil d'un programme, les personnes admises sont celles qui font la preuve, au jugement du doyen, de la meilleures préparation et des meilleures aptitudes pour réussir dans les études choisies».

Dans plusieurs textes de présentation de la cote Z, nous avons déjà clairement identifié les avantages et les limites de la cote Z : celle-ci présente deux avantages principaux : d'une part, elle respecte intégralement le classement des élèves tel que celui-ci est établi par les notes attribuées conformément à la politique définie à cet effet dans chaque collège; d'autre part, elle permet de comparer directement des notes provenant de groupes d'élèves différents. Quoique l'utilisation de la cote Z à des fins de classement et de sélection présente des avantages certains, elle ne permet pas, malheureusement, de résoudre toutes les difficultés que pose l'évaluation des élèves aux fins de l'admission. En effet, que l'on utilise la moyenne générale, l'écart à la moyenne ou la cote Z, il faut supposer, en l'absence d'un système commun d'évaluation, que tous les établissements dispensent un enseignement équivalent à une clientèle équivalente, à défaut de quoi les comparaisons sont plus ou moins valides. En énonçant ce postulat en 1977, les différents personnels du monde scolaire ont pu être amenés à croire que l'implantation de la cote Z avait pour but de niveler les collèges et, par conséquent, les possibilités d'admission des clientèles des différents collèges. À défaut d'action précise en ce sens, cette opinion pouvait sembler fondée.

Le problème fondamental — vous l'avez sans doute déjà identifié —, est celui de l'absence d'un système commun d'évaluation. Aussi, afin de lui permettre d'amorcer sans plus tarder la réalisation de la mission qu'elle s'est donnée et traduire en termes opérationnels les actions à initier, à entreprendre, l'Université de Montréal a décidé de retenir le rendement à l'Université comme principe commun d'évaluation des clientèles du collégial.

À cet égard, une dernière précision s'impose et celle-ci me permettra d'aborder la question qui nous intéresse.

Dans toutes nos interventions orales et écrites, nous précisons que les données recueillies (...) peuvent fournir aux collèges concernés une certaine mesure sur la qualité de l'output, i.e. de l'efficacité de leurs interventions. Mais cette mesure est à la fois globale et limitée. En effet, elle permet simplement de constater certains des effets découlant d'un ensemble de facteurs complexes tels la qualité initiale des clientèles, les modalités d'application du régime pédagogique, l'encadrement des étudiants, etc. En outre, cette mesure a été recueillie auprès d'un nombre limité de finissants, ceux et celles qui ont choisi de venir étudier à l'Université de Montréal. Dans ce contexte, les données recueillies par l'Université servent, non pas à porter des jugements de valeur sur la qualité des établissements de l'ordre collégial mais à introduire une mesure commune d'évaluation des candidats et des candidates en vue de rétablir une certaine forme d'équité, dans le contexte de l'admission, à l'égard de personnes provenant d'établissements variés et différents.

Les impacts sur la clientèle

Pour les fins de la discussion, supposons qu'il soit possible de définir une échelle graduée mesurant la valeur respective des établissements. Supposons aussi que les données publiées par la Revue Actualité et celles de l'Université de Montréal constituent les mesures de la qualité des collèges. Il devient alors possible d'imaginer quels seront les impacts éventuels sur les clientèles étudiantes à partir des impacts qu'ils génèrent présentement.

D'après certaines déclarations émanant du S.R.A.M.M. et reproduites dans les médias, il n'y aurait pas eu, cette année, de déplacements significatifs des clientèles, du moins dans les collèges publics qui utilisent les services de cet organisme. Il faut reconnaître cependant que les données de l'Université de Montréal ont été publiées après la date limite fixée pour le dépôt d'une demande d'admission. Par contre, certains établissements privés auraient connu une certaine fluctuation des demandes d'admission. Sauf exception donc, aucun déplacement massif des clientèles. Et cela n'étonne pas.

En effet, il nous semble, à partir de notre expérience résultant de la visite des clientèles des collèges que seule une minorité d'individus, étudiants ou parents, s'efforce d'acquérir toutes les informations les plus pertinentes relativement au choix d'un programme d'études, d'un établissement, d'une profession. Qui connaît les véritables différences entre les programmes de formation médicale de l'Université de Montréal et de l'Université de Sherbrooke? Qui connaît les différences entre les programmes de formation en éducation physique

offerts par chacune des universités? Qui connaît, avant d'y être soumis, les modalités d'application du régime pédagogique dans les différents collèges? En réalité, sauf pour une minorité d'individus, la localisation géographique d'un établissement et les amis exercent à mon avis une influence plus grande que la qualité de l'établissement.

Il y a une dizaine d'années, nous avions pu établir, à l'aide d'un sondage, que la variable «programme d'études» était plus importante que la variable «établissement» : les étudiants vont là où ils peuvent étudier dans le domaine de leur choix, peu importe l'établissement.

Une enquête sans prétention scientifique nous a permis de constater, il y a quelques semaines à peine, que peu d'étudiants de cégeps avaient une perception adéquate de leurs probabilités d'admission dans un programme universitaire contingenté en fonction de la méthode d'évaluation des dossiers que nous avons mise en place.

Pour l'admission du trimestre d'automne 91, nous avons reçu, contrairement à l'an dernier, peu de questions ou de commentaires relativement à notre méthode d'évaluation des dossiers. Nous voulons bien reconnaître que nous avons fait des efforts pour communiquer le plus adéquatement possible nos intentions, mais, en toute modestie, nous serions étonnés d'apprendre que nos candidats comprennent mieux les propriétés de notre indice de pronostic du rendement à l'Université (IPRU) que celles de la cote Z sur laquelle cet indice repose.

Par ailleurs, il faut se demander si la population en général et les candidats en particulier prêtent foi aux informations officielles et accordent une importance quelconque à ces informations.

Lorsque nous avons implanté à l'Université de Montréal l'indice de pronostic du rendement à l'Université, (IPRU), bien des individus, tant dans les collèges que dans les universités, étaient convaincus — et ils le sont peut-être encore — que l'Université ne faisait que reconnaître publiquement une pratique qui avait cours depuis longtemps. Bref, on ne nous croyait pas lorsqu'on publiait nos politiques et nos pratiques d'admission! Pourquoi nous croirait-on davantage aujourd'hui?

Par ailleurs, sans vouloir afficher un pessimisme de mauvais goût, il faut se demander combien d'individus se préoccupent vraiment de la qualité des établissements qu'ils fréquentent? Certes, une fois dans un établissement, on

aime ou on n'aime pas. Mais avant, quelles démarches ont été réellement entreprises pour savoir si l'établissement allait nous plaire ou non?

Si la réputation des établissements devient dans l'avenir une variable importante dans le processus d'admission à l'université, on peut prévoir qu'un certain nombre de candidats, principalement ceux qui se destinent à des programmes contingentés, continueront d'attacher une certaine importance à cette question et élaboreront parfois des stratégies pour accroître leurs chances d'admission. Pour plusieurs d'entre eux, ce sont les probabilités d'admission à l'université qui sont prises en compte, soupesées, et non la qualité de la formation reçue.

Et les autres, ceux qui savent déjà qu'ils ne seront jamais ni médecin, ni avocat, ni orthophoniste, ni optométriste, ni architecte, que feront-ils? À mon sens, rien de vraiment différent des comportements actuels. Et pourquoi, soudainement, cette question devrait devenir soudainement importante si elle n'a aucun impact sur l'admission à l'université? Bref, on va continuer à rechercher une certaine qualité de vie au cégep (les facilités, l'encadrement, les amis, la proximité, l'autonomie), en fonction de ses propres critères de qualité de vie.

Mais tout cela, c'est de la fiction, des hypothèses, puisqu'il n'existe pas encore, à mon sens, d'échelle graduée permettant de mesurer la valeur respective des collèges québécois. Nous avons déjà dit que les données de l'Université de Montréal ne pouvaient servir à porter des jugements de valeur sur la qualité des établissements pour les raisons évoquées plus haut et l'enquête de la revue Actualité comporte trop de failles méthodologiques pour être d'une très grande utilité. Néanmoins, une évaluation des établissements s'impose, non pour stigmatiser mais pour encourager, favoriser le développement. Il me semble que c'est faire œuvre d'éducation que de révéler à chacun ses points forts, mais aussi ses faiblesses afin de permettre à chacun (administrateur, professeur, étudiant) d'y remédier le mieux possible.

Je crois qu'on devrait fournir aux clientèles étudiantes le plus de renseignements possibles sur les caractéristiques des établissements. Pour faire image, je songe ici aux entrevues de sélection qui permettent d'identifier les points forts et les points faibles de chaque candidat. On devrait faire la même choses pour chaque programme, pour chaque établissement, pour chaque unité administrative. Puisque la mission des collèges est de contribuer au développement et à la formation des individus, il serait intéressant d'identifier le genre de formation que chaque établissement préconise, les moyens dont

chacun dispose et entend mettre à la disposition des individus, et les résultats de ces actions.

Par ailleurs, puisque la notion de qualité peut varier avec les individus, il me semble qu'on devrait s'efforcer d'identifier tous les paramètres qui permettent le mieux de décrire les aspects les plus fondamentaux de chaque établissement en laissant à chacun le soin de formuler ses propres appréciations en fonction de ses goûts, de ses besoins, de ses valeurs et de ses objectifs de formation.

Sélection et cote Z au collégial

Par M. Pierre Leduc, Directeur général, Collège Maisonneuve

• • •

Pour les fins de cet échange, je me situe à l'intérieur du système d'enseignement que l'on a, ici au Québec, et je choisis de ne pas en remettre en cause quelque partie importante. Je parlerai donc, ici, du collégial, ordre d'enseignement qui a sa propre identité, ses propres objectifs, sa mission et son autonomie par rapport aux autres ordres d'enseignement; un ordre d'enseignement qui comporte, entre autres, un secteur préuniversitaire, dont le nom même indique bien que le collégial est autonome sans être indépendant. C'est un système qui comprend notamment 46 collèges publics, tous accrédités au point de départ, avec leurs propres programmes et leurs diplômes d'État. Un système qui ne prévoit pas d'examens nationaux, qui seraient le passage obligé vers le diplôme, pas plus qu'il ne prévoit de tests d'entrée à l'université qui remplaceraient ou étayeraient le diplôme comme condition d'accès.

Dans ce système, et particulièrement dans les programmes où le flux des entrants et des sortants doit être relativement modulé, il est préférable de sélectionner à l'entrée plutôt que de laisser l'étudiant s'éjecter de lui-même après une période de temps plus ou moins longue comme cela se fait dans d'autres systèmes.

Après ces quelques déclarations de départ, il faut aussi regarder un peu d'où l'on vient. Du temps des collèges classiques, les établissements étaient affiliés à l'université qui contrôlaient et accréditaient les apprentissages par le biais de leurs examens du baccalauréat. Même là, les divers collèges n'étaient pas «égaux» et les réputations de l'un ou de l'autre n'étaient pas toujours superposables. Sauf qu'en deça des réputations et du jeu des images publiques, il y avait des examens communs à une université et un contrôle de ces examens par cette université.

Les cégeps, en 1967, ont été l'occasion d'une rupture importante. Ils n'étaient plus des établissements affiliés à l'université. Pas plus d'ailleurs qu'ils ne devaient ratifier les apprentissages multiples de leurs élèves par des examens communs à un cégep ou par des examens nationaux communs à l'ensemble des cégeps. Ce fut donc toute une rupture. Et comme on peut prendre, dans les foyers, un certain temps à «accepter» un enfant venu

tardivement dans la famille, les universités ont été quelque peu «obligées» d'accepter ou de tolérer l'existence des cégeps, au fil des années.

Et cela a été vécu avec d'autant plus de frustration que, très bientôt, même les tests d'aptitudes aux études universitaires (TAEU) ont dû être retirés de la «pratique» du processus d'admission mis en place par les universités. C'était le temps du Give peace a chance qui semblait se doubler ici d'un Give cegeps a chance : permettons à ce nouvel ordre d'enseignement de prendre son essor et d'assumer toute la place qui lui revient. Le DEC, assorti de préalables, bien sûr, devait être une raison suffisante pour accéder à l'université.

Sauf que, très tôt, il a bien fallu se rendre compte que, de fait, les résultats apparaissant au bulletin d'études collégiales n'étaient pas transparents, qu'ils ne voulaient pas nécessairement dire la même chose d'un groupe à l'autre, d'un professeur à l'autre, d'une matière à une autre, d'un cégep à un autre cégep. Et c'est ainsi qu'est apparue la cote Z, au milieu des années soixante-dix, afin de contrer toutes les diversités qui se faufilaient derrière les résultats. Tout en respectant cependant — même si ce n'était parfois que du bout des doigts — le principe que tous les collèges sont équivalents. On a donc commencé à mesurer les écarts à la moyenne et la moyenne des écarts à la moyenne pour tenter de mieux comparer — et de mieux jauger — les diverses candidatures à l'université.

Sauf que le principe que tous les collèges sont équivalents a mal résisté au cours des années. Au point où l'Université de Montréal a mis en place récemment une cote Z modifiée, pour les admissions à ses facultés contingentées : un facteur vient modifier la cote Z traditionnelle et ce facteur est établi en tenant compte des performances à l'université des cohortes antérieures d'étudiants du même programme d'origine et du même collège. Le problème est assez sensible dans les régions urbaines, où les clientèles de collège ne sont pas captives d'un seul établissement et ne se distribuent pas au hasard. Il se développait donc une pratique par laquelle les étudiants choisissaient de fréquenter un cégep réputé plus faible et d'obtenir, là, un meilleur écart à la moyenne et donc une meilleure cote Z et partant, de meilleures chances d'entrer à l'université. C'est ce phénomène que l'Université de Montréal a voulu contrer, entre autres. Mais surtout, elle a voulu se donner de meilleures chances de recruter ceux et celles qui avaient les meilleurs indices prédicteurs de succès.

Nous voilà ici rendus au cœur de la question qui nous préoccupe tous et toutes ici, dans cet atelier de travail.. Et je vous dis, d'entrée de jeu, que, quant

à moi, s'il y a un système qui tente de mieux rendre compte de tous les éléments distinctifs d'une situation donnée, eh bien! je dis tout simplement que ce système-là est meilleur, au moins provisoirement, et qu'il faut l'adopter. Je prône au plus haut point l'accessibilité, mais pas au point de renier des jugements accordés aux situations, des évaluations différenciées. Je suis pour la promotion du plus grand nombre, je suis contre la promotion automatique. Dans la mesure où la nouvelle pratique de l'Université de Montréal réussit à mieux différencier les candidatures, dans la mesure où la méthode qui fonde cette approche est fondée, statistiquement parlant notamment, c'est une méthode crédible et recommandable. Même si la méthode applique à une promotion de candidats les résultats émanant de promotions antérieures du collège : les collèges n'évoluent pas en dents de scie, et encore moins dans un très court délai. Je suis donc favorable à la cote Z modifiée mise en œuvre par l'Université de Montréal.

Il ne faut pas, pour autant, cesser d'améliorer la cote Z traditionnelle. En tenant compte, par exemple, des abandons de cours : il est établi que les gens qui ont choisi de ne pas abandonner de cours ont, de fait, une meilleure performance générale. Le prendre en compte — même si la «commande» n'est pas aisée — est sûrement un progrès. La cote Z traditionnelle ne devrait pas non plus, — comme il en est question actuellement — intégrer dans ses calculs les résultats des cours d'éducation physique. Tout simplement parce que ces cours ne visent souvent pas des objectifs assimilables à ceux des autres cours du programme : dans certains de ces cours, la seule présence au cours est déjà garantie de succès puisqu'il s'agit d'enseigner des habitudes de conditionnement physique et non pas d'apprendre à performer avec plus ou moins d'habilité. On ne peut donc mettre dans le même ensemble des résultats obtenus en fonction d'objectifs aussi différents.

Par ailleurs, relativement à la cote Z modifiée, les questions ne manquent pas non plus. La première qui me vient à l'esprit : pourquoi l'ensemble des universités ne réussissent-elles pas à se donner un mécanisme unique d'évaluation des résultats des étudiants des cégeps? Qu'est ce que pensent les autres universités de la pratique de l'Université de Montréal? Leur discrétion est-elle assimilable à une réserve plus ou moins grande sur le processus? Par quoi pourrait-on alors de remplacer? Il faut le dire, me semble-t-il.

Par ailleurs, la cote Z modifiée, selon plusieurs intervenants, risque d'exacerber les différences entre les collèges et de cristalliser, sinon de nourrir, les inégalités.

Comme si les établissements collégiaux étaient, de fait, tous superposables les uns sur les autres. Des cultures d'établissement, ça existe, ça se perçoit et ça se traduit par des pratiques, des contenus, des styles qui influencent la formation donnée dans cet établissement. Les élèves de Secondaire V des polyvalentes savent depuis longtemps que les cégeps sont différents. Et dans un milieu comme Montréal, les étudiants choisissent, dans la mesure du possible, leur cégep. Et les collèges ont été rapides, dès le début des années soixante-dix, à mettre en place un système central d'admissions qui préserve ce choix et qui le respecte, de fait, dans une proportion considérable. les collèges sont donc différents, leur clientèle est de fait différente. Et si la cote Z modifiée devenait une pratique généralisée, les effets sur les «images» des collèges en seraient beaucoup atténués, puisqu'il est bien connu que les candidats excellents de chacun des cégeps ne vont pas tous à l'Université de Montréal : il serait plus évident que l'on trouve de l'excellence dans chacun des collèges.

Je dis également qu'une réputation de collège, ça peut se construire. Ça s'est vu, et plus d'une fois. En dépit des pseudo-palmarès qui ont commencé à circuler. Mais à la faveur cependant des entreprises crédibles d'évaluation qui se développent dans les collèges et au sein de leurs programmes. La cote Z modifiée peut être un bon aiguillon à cet égard.

Enfin, j'ajouterai que la cote Z modifiée met en évidence le continuum collège-université. Il y a une vertu politique, dans cette formule, puisqu'elle proclame haut et fort ce que nous n'aurions jamais dû cesser de ressentir et de vivre, à savoir que nous ne sommes, au cégep, que le premier degré, plus général, d'un programme d'études supérieures de cinq ans conduisant au baccalauréat. Et qu'il est donc normal de mettre au point des indices permettant de mieux faire le pont entre le programme suivi au collège et son pendant à l'université. Ce faisant, la cote Z modifiée pourrait faire avancer considérablement l'ensemble de l'enseignement supérieur au Québec.

Et je conclurai en disant que la cote Z modifiée envoie un message très clair aux établissements comme aux usagers : tant qu'on aura une évaluation chiffrée des apprentissages consignée dans un bulletin, avec des notes de passage, mieux vaut une évaluation la plus critériée possible, mais mieux vaut aussi investir, comme établissement, dans la pédagogie de la réussite, et mieux vaut, comme étudiant, viser une excellence qui sera jaugée de façon plus équitable tout au long du cheminement scolaire et notamment lors de ces passages dangereux que constitue un changement d'ordre.

Sélection et cote Z au collégial

Par Nacer Mazani, vice-président, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec

• • •

Dans un premier temps, je voudrais féliciter les organisateurs de ce colloque. Je pense que le sujet qui est à l'ordre du jour est extrêmement important et il faut rendre grâce à ceux qui ont eu cette initiative et qui l'ont menée à terme aujourd'hui. Je voudrais aussi adresser des remerciements à ceux qui m'ont fait l'honneur et le plaisir de venir vous parler et échanger avec les gens qui sont assis à cette table. Les fins de millénaires sont relativement rares; je n'ai pas participé à quoi que ce soit lors du millénaire précédent et je ne pense pas être invité à une occasion prochaine. C'est donc une occasion unique de donner son point de vue sur les questions qui sont à l'ordre du jour.

Je disais que les fins de millénaires sont rares, mais il semble qu'elles soient propices à ce que les gens, les représentants d'institutions, fassent des projections sur des sujets qui les préoccupent. Nous avons eu l'occasion de voir le phénomène à l'œuvre à l'Université de Montréal qui a produit un énoncé de mission qui projetait ses ambitions pour l'an 2000; il y a eu le même exercice fait par le recteur Corbo de l'UQAM. Je pense que l'Université Laval y est allé aussi du sien. Bref, cette fin de millénaire semble donc propice à ce que l'on puisse débattre et il est particulier, dans ces énoncés de mission qui sont des énoncés généraux, de voir malgré tout qu'ils ont chacun leurs caractéristiques propres. Celui de l'U. de M. est le plus typé, le plus caractéristique de la culture de cette institution. C'est d'ailleurs celui qui a provoqué le plus de débats et de réactions. Il a même été, je pense, à la source de l'initiative qui est le colloque d'aujourd'hui.

C'est un énoncé de mission. J'aimerais me situer par rapport à la problématique qui est à l'œuvre aujourd'hui. On se projette donc dans l'avenir. J'aimerais, moi aussi, projeter la compréhension que j'ai de ces questions de la même façon, du même point de vue général, en évitant les idéologismes faciles qui donnent l'impression de vérité mais qui, souvent, ne font qu'amener de la confusion. Je pense qu'il faut quitter les chemins de l'immédiat pour voir s'il est possible de regarder les choses d'un autre point de vue et lier la notion d'éducation, la sélection, au contexte social, économique, culturel dans lequel nous vivons.

C'est le point du vue d'où je me suis placé et où j'ai essayé d'aborder la question de la sélection, et je pense qu'il y a une chose fondamentale : on ne peut pas détacher la cote Z, la cote Z modifiée, — la cote «collège» comme on l'appelle maintenant — avancée par l'U. de M., de son projet qui est son énoncé de mission. On ne peut pas faire de distinction, on ne peut pas ne pas envisager le problème sans l'insérer dans les objectifs de l'Université de Montréal. Je trouve dommage que le représentant de l'Université de Montréal ne soit pas là d'ailleurs, pour qu'on puisse débattre de la question.

J'ai essayé d'analyser le projet à sa face même en faisant appel à la logique. L'Université de Montréal propose, ni plus ni moins — je dis propose, mais en fait je devrais dire se propose —, d'être le phare universitaire, celui que l'on voit au loin et vers lequel il faut se diriger. Elle se propose d'être le point de référence obligé de l'excellence. Elle se propose d'être l'université nationale et se proposant, j'imagine qu'elle en déduit que les autres occuperont une place différente de la sienne. Autrement dit, elle propose ni plus ni moins de hiérarchiser le système universitaire québécois. C'est à l'intérieur de cela, je pense, qu'il faut inscrire le recours à tous les mécanismes de sélection qui sont à l'œuvre actuellement et qui risquent d'ailleurs d'évoluer considérablement dans le contexte que je viens de décrire.

Il faut absolument analyser les effets d'un tel projet, les effets que l'on appelle systémiques, soit d'évaluer toutes les conséquences qu'un tel projet peut avoir sur l'ensemble. Je pense que cela a des effets systémiques sur l'ensemble des niveaux d'éducation qui précèdent et principalement sur les cégeps.

Le réseau des cégeps est un réseau récent, jeune, je dirais encore fragile. La création du réseau des cégeps remonte à 1967. C'est un niveau, je dirais, de décantation. C'est un niveau où les étudiants apprennent à identifier leurs certitudes avant de se lancer dans des programmes pointus. On n'a qu'à regarder les changements réguliers qui existent à l'intérieur de l'ensemble du réseau pour comprendre que si jamais il y avait cette espèce de pôle de référence, cela changerait complètement la nature. Cela ferait en sorte que l'autonomie de ce niveau par rapport au niveau universitaire, une autonomie absolument nécessaire, serait compromise. Ce qui arriverait, c'est que 19 % des étudiants et des étudiantes qui accèdent au niveau universitaire. — je dis 19 % pour l'ensemble du réseau universitaire, alors imaginez au niveau d'une seule université; un pourcentage infime donc — serait le fil conducteur de l'ensemble d'un réseau. Je pense que la dynamique des interrelations de ce

réseau lui-même serait complètement changée. La dynamique entre les cégeps eux-mêmes serait complètement changée.

Je pense qu'il est impossible d'imaginer qu'une cote Z modifiée, qui exprime les différences dans le système d'éducation collégial, ne puisse avoir d'effet systémique sur les étudiants. Les étudiants et les étudiantes qui s'inscrivent dans un cégep y vont avec la perspective du marché du travail. J'ai donc de la difficulté à croire qu'ils puissent seulement prendre en compte la culture intrinsèque d'un cégep ou d'un autre. J'ai donc de la difficulté à croire qu'ils ne regarderont pas le fait que certains cégeps, plus que d'autres, ont la cote de faveur d'une université qui se donne comme tâche de former les futures élites de la nation. J'ai donc beaucoup de misère à croire que cela n'aura pas des effets d'interrelations entre les différents cégeps. Ces effets-là sont déjà perceptibles actuellement. Suite à l'article de *L'Actualité*, un chiffre est sorti — il faudrait le vérifier de façon plus précise — mais le cégep du Vieux-Montréal, qui a eu une cote relativement basse — j'aurais aimé avoir la présence du dg de cette institution ici —, a subi une baisse de fréquentation de près de 30 %. Imaginons un peu ce qui pourrait survenir si l'on systématisait dans le temps cette pratique.

Je pense qu'une telle façon de voir les choses aura des effets pernicieux sur les motivations d'études. J'imagine très aisément que l'effet système de la cote Z modifiée, conjugué à la hiérarchisation des universités, aurait comme effet d'accentuer incroyablement la concurrence inter-étudiants, ce qui aurait comme effet — et cela, c'est curieusement un prof de l'Université de Montréal qui le dit, le professeur Wilkins — un accroissement considérable du stress, un détournement des finalités réelles de la pédagogie de l'étude qui consiste à comprendre plutôt qu'à accumuler des savoirs; qui consiste à comprendre le monde dans lequel on vit plutôt qu'à chercher la note la plus parfaite pour pouvoir atterrir dans une université. On constate, et *La Presse* nous le dit, que 20 % d'étudiants du niveau cégep on déjà pensé au suicide. Je ne veux pas être alarmiste, mais il n'empêche que cette statistique-là existe et qu'elle a été rapportée.

Je pense qu'un tel projet aura des effets également sur l'accessibilité en général. L'accessibilité est une notion évolutive. On ne peut pas dire qu'un jour on l'a atteint. La société dans laquelle nous vivons est en constante mutation. Le fait qu'il existe des décrocheurs en grand nombre — 50 % à l'Université du Québec et dans d'autres institutions — est un indice que l'accessibilité est loin d'être atteinte. Quand on parle d'accessibilité, il ne faut pas seulement parler de l'accessibilité aux études collégiales. L'accessibilité est une notion complexe et

extrêmement étendue qui rejoint une population dans son ensemble dans toutes ses dimensions. Le programme d'éducation aux adultes est un aspect de cette accessibilité.

Qui dit — là-dessus je me projette, vous me direz si la projection est surfaite — qu'une telle polarisation vers une seule institution universitaire ne va pas créer d'emblée une dévalorisation de tous les programmes non immédiatement rentables, non immédiatement perceptibles comme pouvant amener au paradis tant souhaité? Une telle pratique peut avoir des effets à ce niveau-là.

Par ailleurs, une telle conception des choses peut avoir des effets sur la nécessaire polyvalence de l'enseignement. Le niveau des cégeps est un des acteurs de cette polyvalence. Ne pas voir que des étudiantes et des étudiants doivent d'abord avoir une formation de base pour pouvoir appréhender la complexité du monde dans lequel ils vont avoir à vivre, c'est presque criminel, qu'à partir du moment où l'on constate que les objectifs rentables à court terme peuvent être atteints parce qu'il y a des universités qui les mettent de l'avant pour arriver finalement devant un marché dont les débouchés sont tout à coup fermés. Cela est arrivé très très souvent. On dit que 15 % seulement des ingénieurs qui ont un diplôme d'ingénieur exercent leur métier. Ce n'est pas n'importe quoi. C'est censé être l'un des domaines de pointe. Donc, la polyvalence est cette vertu de l'éducation qui permet d'affronter un marché en constante mutation.

Les cégeps le permettent. Alors qui dit encore une fois — et là-dessus je me projette — que cette espèce de phare qui se pointerait à l'horizon et qui proposerait à la population des programmes bien bien spécifiques dans les cégeps, ne se traduirait pas par des programmes préférentiels en vue justement d'accéder à ce paradis.

Sur l'équilibre des ressources également, sur les déplacements de clientèles, il y a des choses à dire à ce niveau-là. Je pense qu'il est extrêmement important de considérer que l'excellence de l'un ne peut pas se faire sur la base de l'appauvrissement des autres. C'est cela qu'il faut considérer. On peut considérer les objectifs de l'Université de Montréal comme tout à fait louables en eux-mêmes et pour elle-même, mais le sont-ils quand on envisage la chose du point de vue des intérêts de l'ensemble d'une société?

Le projet de l'Université de Montréal va accentuer la sélection. C'est inéluctable. Les effets pernicieux de la sélection — j'ai essayé d'en distinguer

un certain nombre — vont se divulguer, c'est inéluctable aussi. La FNEEQ, que je représente aujourd'hui, arrime toujours ses conceptions de l'éducation à un projet de société. Je ne pense pas qu'on puisse envisager les choses autrement. Le Québec — c'est une terre d'accueil on le dit souvent — va devoir faire des choix très bientôt, des choix cruciaux, et, à mon point de vue, on devrait inscrire l'éducation à l'intérieur de ce que l'on pense que le Québec devrait être comme société. Une société dont le développement soit durable et non pas éphémère, dans lequel les gens s'épanouissent, dans lequel on peut atteindre un certain niveau de plein emploi. Pour ce faire, l'éducation est absolument nécessaire et c'est de ce point de vue là qu'il faut l'évaluer.

À ce niveau-là, rétablir l'éducation comme priorité de développement me semble absolument impératif. L'éducation, c'est rentable. Cela, on ne le voit pas suffisamment. Un comité américain des affaires sociales disait récemment qu'un dollar investi dans l'éducation permettait l'économie de 13,38 $ dans le domaine de la santé, de 4,75 $ dans le domaine de la réadaptation et 6 $ dans le domaine du redoublement. Autrement dit, chaque dollar investi, et si c'est là une question de ressources nous avons une lutte à faire à ce niveau, c'est le message que je voulais vous livrer, pour faire en sorte que l'ensemble d'une société progresse et non pas une minorité de celle-ci seulement.

Je vous remercie.

La sélection, ses avantages et ses inconvénients

Par Yvon Morin, président, Conseil des collèges

• • •

Je voudrais aborder la problématique de notre atelier en cherchant à répondre à deux questions.

1) D'abord, qu'est-ce qui peut expliquer et justifier la pratique de la sélection à l'université?

2) Puis, dans l'hypothèse où il nous faut faire de la sélection, quels seraient les critères et les manières de faire qu'il serait pertinent de privilégier?

Les justifications de la sélection

Si on examine les réponses que donnent les universités aux demandes d'admission, on peut observer qu'il y a deux grands blocs de motifs de refus des candidatures : les contingentements et les conditions générales ou particulières.

Examinons brièvement chacun de ces blocs de motifs.

1. Le contingentement

Quand les universités québécoises disent avoir refusé 29 % des demandes (automne 1989) pour des raisons de contingentement (soit 23 028 sur 79 392), il est utile d'aller au-delà de ce motif officiel pour se demander justement : pourquoi y a-t-il contingentement, pourquoi les places sont-elles limitées et insuffisantes pour répondre à la demande? Il me paraît important de distinguer trois motifs de contingentement, qui sont inégalement acceptables.

Il y a tout d'abord des contingentements décrétés pour des raisons de contraintes physiques et budgétaires. Certains enseignements nécessitent des équipements coûteux et ne peuvent se donner qu'à des groupes restreints en laboratoire ou en stage. Ces contraintes sont impérieuses et elles justifient, provisoirement, que l'on doive faire de la sélection quand la demande dépasse l'offre. Je dis bien, provisoirement, parce qu'il s'agit là de contraintes de pauvre, liées en bonne partie à la rareté des ressources financières. (Notez, par exemple, que si nous avions refusé d'agrandir et de construire des cégeps et

des universités sous prétexte que cela coûtait très cher, nous aurions une société sous-développée et nous le serions demeurés.)

On peut aussi contingenter les admissions dans certains programmes pour tenir compte des besoins présumément limités du marché du travail. Certains considèrent qu'il serait inopportun et même préjudiciable d'encombrer le marché de l'emploi en formant un trop grand nombre de médecins, de dentistes ou d'architectes. Ces pratiques de contingentement pour certaines professions existent depuis longtemps et on a fini par les considérer comme faisant partie tout naturellement du paysage universitaire. On ne se scandalise pas que les universités refusent entre 50 et 55 % des demandes dans les programmes des sciences de la santé pour des raisons de contingentement. (Les universités en refusent de plus environ 12 % parce que les candidats et les candidates ne répondent pas aux conditions générales ou particulières.) Et pourtant cela pourrait être questionnable. Pourquoi contingenter dans des secteurs où l'on entretient des pénuries de main-d'oeuvre alors que dans d'autres secteurs, où il y a des taux élevés de chômage, on n'établit aucun contingentement et on pratique la politique des portes ouvertes? (Pensons, par exemple, au taux de chômage des bacheliers en histoire (18 %), en éducation physique (16 %), en sociologie (13 %). Mais il semble bien que la tradition et le pouvoir de certaines corporations obligeront les universités à limiter les places disponibles de certains programmes et, par conséquent, à mettre en place des mécanismes de sélection.)

Enfin, un établissement universitaire pourrait décider de contingenter les admissions pour être sûr de n'accepter que les meilleurs candidats et candidates. Il existe, par exemple, des établissements américains qui sont, dans l'opinion publique et dans les faits, très sélectifs. (Il y a environ 200 établissements sélectifs sur plus de 3300 universités et collèges américains.) Mais pour pratiquer une telle politique de sélection, il faut des conditions particulières, telles qu'une large population, un grand nombre d'établissements, une forte autonomie académique et financière, un contexte où sont prônées les valeurs libérales et la libre concurrence. Ces conditions, à mon sens, n'existent pas vraiment au Québec. Chaque université veut évidemment attirer les meilleurs étudiants, mais pas seulement les meilleurs. Il lui faut la quantité : ses budgets, ses revenus et sa survie même sont liés à son nombre d'étudiants.

L'autre bloc de motifs qui amènent les universités à refuser des demandes d'admission est celui des conditions générales et particulières. Les universités donnent ces motifs de refus pour un peu moins de 10 % des

demandes, toutes catégories de programmes et de secteurs confondues. On ne peut pas parler ici cependant de sélection, mais plutôt d'une simple élimination des candidats qui, manifestement, n'ont pas les préalables requis. On pourrait être plus positifs et faire une sélection qui s'apparenterait à une orientation où l'on aiderait l'étudiant à faire son choix de programme en fonction de ses goûts, de ses aptitudes, de ses acquis scolaires, de sa motivation et de ses aspirations. Cette sélection-orientation est à peu près inexistante dans notre système. On admet l'étudiant, on présume qu'il sait à quoi il s'engage et on laisse les échecs et les abandons faire progressivement leur oeuvre de sélection et d'élimination.

Il pourrait y avoir un troisième bloc de motifs de sélection qui prendraient diverses formes de discrimination basée sur la race, la religion, la citoyenneté, les conditions socio-économiques... On ne trouve évidemment rien d'officiel à ce sujet dans les statistiques universitaires, mais cela ne veut pas dire que ces réalités n'existent pas, même marginalement.

2. Les critères de sélection

Avant toute chose, il me paraît important de pratiquer la transparence. L'université doit faire connaître clairement et complètement ses conditions d'admission et ses critères de sélection. À cet égard, ce que l'on appelle les structures d'accueil est nettement insuffisant. Ces structures se contentent habituellement de donner la liste des cours préalables, qui sont à peu près toujours les mêmes en mathématiques et en sciences. Cela constitue donc davantage des conditions générales d'admission que des critères de sélection.

Les universités américaines qui pratiquent une forte sélection sont très explicites et très transparentes quant à leurs critères de sélection. L'Université Johns Hopkins de Baltimore, par exemple, qui n'accepte que 55 % de ses candidats, fait connaître explicitement ses critères de sélection : le rendement au secondaire, les résultats aux tests SAT (Scholastic Aptitude Test) et ACT (American College Testing), le classement de l'élève dans son groupe classe, la recommandation de l'école, la participation aux activités extra-curriculaires, le caractère et la personnalité, les habiletés et les talents particuliers, la répartition géographique, les frais de scolarité de 15 000 $ et les frais afférents de 1 630 $.

La transparence a des effets bénéfiques pour les élèves qui ont tout le temps nécessaire, dès le secondaire, pour se préparer intellectuellement, se motiver, se déterminer, faire des choix en fonction de leurs goûts et de leurs

talents. Quand les critères de sélection sont inconnus ou quand ils sont aléatoires, ils ne peuvent produire ces effets bénéfiques. Et quand ils sont mystérieux, comme peut l'être la cote Z, par exemple, on crée chez l'élève un sentiment de fatalité et d'impuissance face au système, lorsque ce n'est pas de la frustration et de l'agressivité.

Les critères doivent non seulement être connus, mais ils doivent aussi être pertinents par rapport aux exigences du programme et par rapport aux exigences de la profession. Il y a des programmes où il faut, pour réussir, des aptitudes intellectuelles particulières (verbales ou numériques), des capacités de vivre dans des milieux concurrentiels et stressants, des habiletés de communication élevées, une motivation et des aspirations scolaires au-dessus de la moyenne, etc. La sélection, pour être pertinente, devrait tenir compte de ces variables par des instruments multiples et adéquats. Les résultats scolaires et les profils du bulletin individuel sont à cet égard insuffisants. On devrait, selon les cas, faire subir des tests, vérifier la motivation au moyen d'entrevues, de lettres justificatives produites par l'étudiant, de références. Je sais que cela peut exiger des ressources, mais ne serait-ce pas là un excellent placement qui préviendrait bien des mauvaises orientations, des échecs, des frustrations qui sont, au bout du compte, infiniment plus coûteux financièrement et humainement?

Enfin, ces critères doivent être appliqués avec équité, en assurant à chaque candidat une égalité de chance. Les pratiques de sélection fondées sur le rendement, les habiletés et les aptitudes de chaque élève ont plus de chance d'être équitables que celles qui partent du rendement général (non mesuré et souvent non mesurable) de l'établissement qu'a fréquenté l'élève ou, encore pire, du rendement des prédécesseurs des élèves d'un établissement donné. Comme les collèges ne sont pas hiérarchisés, qu'ils donnent les mêmes programmes, avec des ressources normalisées, il serait périlleux, dans un tel contexte, de les classer et profondément injuste de faire subir aux élèves le poids d'un tel classement. Je ne dis pas que les collèges ne sont pas différents les uns des autres. Certains, de façon fondée ou non, jouissent d'une meilleure réputation. Chaque collège a sa culture organisationnelle, ses priorités, ses valeurs, ses exigences, ses pratiques d'évaluation. Mais ces éléments de différence qui se développent dans un contexte de réseau uniforme et uniformisant, sont trop impondérables pour créer une véritable hiérarchisation des collèges.

En conclusion

En résumé, donc, les universités font de la sélection dans une trentaine de programmes de baccalauréats (sur plus de 200 programmes), mais cette sélection, selon qu'elle a pour motifs le contingentement ou l'orientation, est parfois questionnable dans sa légitimité même. Dans certains cas, elle est surpratiquée; dans d'autres, elle est insuffisante.

Quand il y a nécessité de faire de la sélection, celle-ci devrait au moins, à mon sens, être transparente, pertinente et équitable.

Sélection et cote Z au collégial

Par Patrick Bélanger, coordonnateur à la pédagogie, Fédération étudiante collégiale du Québec

• • •

Bonjour. Lorsqu'on m'a proposé de participer à ce colloque, j'ai été emballé par l'idée puisque la question de la cote Z et de la sélection à l'université m'intéresse beaucoup. Je me suis senti dans l'obligation de consulter plusieurs étudiants. J'ai parlé beaucoup avec des étudiants d'un peu partout, de mes amis de la Rive-sud — parce que je vais au cégep à Sorel —. Les discussions prenaient parfois une ampleur assez grande. J'ai donc écrit un court texte qui résume les points qui sont revenus le plus souvent dans toutes les discussions, car si je faisais ressortir tout ce qui s'est dit, nous pourrions être ici encore pendant deux semaines.

Depuis quelque temps, il existe un certain malaise en ce qui a trait à l'admission dans les universités. Les étudiants qui terminent leur cégep se retrouvent souvent dans le doute en songeant à leur avenir universitaire. Un vent de perfectionnisme et d'excellence flotte sur plusieurs universités québécoises. La compétition, dans le but de devenir une université reconnue partout à travers le Canada, pourrait causer certains problèmes aux étudiants qui tenteraient d'entrer dans cette université.

Les universités concernées, pour être plus reconnues, vont donc augmenter les exigences afin de n'admettre que les meilleurs peu importe l'endroit d'où ils proviennent à travers le pays ou l'Amérique du Nord. Si certains proviennent des États-Unis, les universités vont se sentir encore mieux; elles diront qu'elles commencent à être reconnues et pourraient négliger les étudiants québécois qui tenteraient, par tous les moyens, de pénétrer dans une université.

Déjà l'Université était très difficile d'accès, entre autres à cause des frais de scolarité dont on parle beaucoup. On prend l'exemple d'un étudiant qui n'a pas les moyens de se payer l'université au départ et qui va devoir se trouver un travail pour pouvoir entrer à l'université et payer les frais de scolarité. C'est bien connu, le travail ne va pas avec les études. Les notes vont se retrouver grandement affectées. Si l'étudiant se retrouve avec des notes trop basses, comme les critères de sélection sont souvent les notes et non pas l'expérience de l'étudiant, l'étudiant va se retrouver le «bec à l'eau» parce qu'il a voulu

travailler pour pouvoir y aller, mais il n'a pas pu travailler sur ses notes. C'est quand même rare les étudiants qui peuvent en même temps travailler et avoir des bonnes notes. Certains ont déjà de l'argent; ils sont privilégiés. Mais les étudiants qui n'ont pas de moyen, qui se retrouvent dans des régions moins favorisées, n'ont pas nécessairement accès à l'Université.

Il y a aussi la fameuse façon de calculer la cote Z de l'Université de Montréal dont on a beaucoup parlé, qui ajoute les antécédents des étudiants de ce collège à l'université, les performances qu'ils ont réalisées. Cela voudrait dire que ce ne serait pas l'étudiant qui est jugé lors de son admission, mais le collège. Selon moi, ce n'est pas ce que les étudiants ont fait auparavant qui doit être jugé. C'est l'étudiant en tant que tel, quand il est là. Ce que lui est capable de faire, pas ce que les autres ont été capables de faire. C'est l'avis de plusieurs personnes et c'est également mon avis personnel.

Je pense aussi qu'il y a un problème encore plus important :celui de l'information. Je m'en suis aperçu il y a quelques jours. Je préparais mon texte pour le colloque. Je suis allé au centre d'orientation de mon cégep et j'ai essayé d'obtenir des documents qui donnent des détails sur le calcul de la cote Z, les critères de sélection. J'ai pu obtenir un petit document d'environ quatre, cinq pages qui, en gros, donne seulement le calcul, explique le calcul — parce qu'il est très compliqué — mais le problème, ce n'est pas cela. Ce texte est tiré d'un document d'environ une centaine de pages. J'ai tenté d'essayer de le consulter. Je n'ai pas pu l'avoir. Je me demande pour quelle raison un étudiant n'aurait pas le droit de savoir comment il va être admis, pourquoi il va être admis ou pourquoi il ne le serait pas. Si les étudiants connaissaient les critères de sélection, j'ai l'impression qu'ils s'efforceraient et qu'il y aurait peut-être une compétition entre les étudiants, mais au moins, ils sauraient à quoi s'en tenir, où aller plus tard.

Les étudiants, présentement, se retrouvent dans un grand doute. J'en connais beaucoup qui commencent à compléter leur demande d'admission à l'université et ils en remplissent beaucoup de demandes, justement pour être certains d'aller à l'université. C'est vraiment à pile ou face. Ils en envoient un peu partout. Ils arrivent chez eux le soir, s'agenouillent près du lit et prient. C'est la meilleure solution.

Je crois donc que les universités devraient vérifier la logique de leurs critères de sélection au lieu de s'engager les yeux fermés dans une guerre de perfection entre les universités. L'important n'est pas que les universités aient

juste des élites; l'important, c'est que l'éducation dans la province se développe, se propage.

ATELIER III

Avenir, recherche et qualité de l'enseignement

Depuis quelques années se pose de façon aiguë le problème de la place respective que devraient occuper l'enseignement et la recherche universitaires. Pourquoi ces deux volets de la tâche professorale provoquent-ils des tensions d'une telle amplitude : est-ce une question de subventions, de prestige personnel et institutionnel? Quelle place l'enseignement peut-il revendiquer et espérer?

• • •

Denis Bertrand,
Professeur, Université du Québec à Montréal

Annie Méar,
Deuxième vice-présidente , Fédération québécoise des professeures et professeurs des universités.

Yves Gingras,
Professeur, Université du Québec à Montréal

Paul-André Lavoie,
Ingénieur, Rassemblement des associations des cycles supérieurs du Québec

Pour une reconnaissance de la diversité des tâches et des constellations de travail des professeurs des universités du Québec

Par Denis Bertrand, professeur, Université du Québec à Montréal[1]

• • •

C'est avec plaisir que j'ai accepté de participer à ce premier colloque organisé par l'Institut québécois des colloques étudiants et d'y présenter quelques résultats préliminaires d'une enquête effectuée en avril et mai dernier auprès de l'ensemble des professeurs des universités du Québec.

Cette étude portait sur trois objets principaux : 1) la charge temporelle hebdomadaire de travail des professeurs; 2) la nature et l'importance relative (mesurée en temps) de chacune des tâches constitutives du travail professoral; 3) le caractère plus ou moins intégré de ces diverses tâches.

Notre recherche se distingue des autres qui ont été menées jusqu'à aujourd'hui par deux caractéristiques : 1) elle propose que le travail des professeurs des universités est constitué non de deux, trois ou quatre tâches, mais de six tâches distinctes, soit l'enseignement, la recherche, la direction de recherche, les services internes, les services universitaires aux communautés externes, et l'information-perfectionnement professionnel, elles-mêmes subdivisées en activités diverses; 2) elle tient compte de la spécificité de la session d'été, au lieu de généraliser sur l'année les données relatives à la session d'automne.

L'hypothèse centrale de la recherche est que les professeurs des universités consacrent beaucoup de temps à leur travail, mais ne constituent pas un groupe homogène par rapport à chacun des trois thèmes étudiés. Un de nos objectifs principaux est de bâtir une nouvelle typologie des professeurs basée

---

[1] Cette enquête a été effectuée par un groupe de recherche constitué de Denis Bertrand, Paul Beaulieu, Bruno Fabi, Roland Foucher, Réal Jacob, Ann Langley-Laporte et Jackie Singh. Cette recherche a été subventionnée par l'Université du Québec et le Groupe de recherche sur l'Enseignement supérieur (GRES) et a été effectuée au Centre de recherche en gestion (C.R.G.) de l'UQAM.

sur la distribution de leur temps en fonction de chacune des tâches préalablement identifiées.

Malgré la difficulté et la longueur du questionnaire (80 questions), près de 2 500 professeurs des universités du Québec, représentant quelque 30 % du corps professoral, ont retourné un questionnaire dûment rempli. Ces «répondants» s'avèrent entièrement représentatifs de l'ensemble de la population professorale quant au sexe, à l'âge moyen et aux catégories d'âge. De plus, la différence entre les «répondants» et la population totale des professeurs des universités du Québec est de moins de 5 % quant au rang académique occupé, ainsi qu'aux secteurs disciplinaires et aux types d'institutions dans lesquels œuvrent les professeurs. Les titulaires de doctorat ont cependant répondu plus nombreux (7 %) que leurs confrères moins diplômés.

Les résultats complets de cette enquête seront divulgués durant l'année 1992 dans un volumineux rapport de recherche. Nous espérons aussi publier un ouvrage plus court et plus accessible qui permettrait de faire connaître au grand public les principales données et conclusions de cette recherche. Les données présentées aujourd'hui ne sont donc que préliminaires et partielles. De plus, faute de temps, nous ne traiterons que les deux premiers objets d'études. Avant d'exposer quelques-uns des résultats que nous avons obtenus, il convient de rappeler certaines idées et représentations à propos des tâches effectuées par les professeurs d'universités, ainsi que quelques résultats obtenus dans des recherches antérieures.

Selon le rapport Archambault, la charge temporelle de travail des professeurs des universités du Québec est de 45 heures par semaine.

De plus, depuis longtemps, un postulat veut que la tâche d'enseignement représente quelque 50 % de la charge temporelle de travail des professeurs d'universités. Les syndicats des chargés de cours ont même fait de cette assertion, il y a quelques années, la base principale de leur argumentation pour réclamer pour leurs membres un accroissement de salaire.

Denis Blondin a établi que les professeurs de l'Université de Montréal consacraient 47 % de leur temps à l'enseignement, 30 % à la recherche et 23 % à leurs tâches.

Empruntant pour sa part des données de l'enquête Lennards, le comité Archambault a fait connaître que les professeurs des universités du Québec consacraient 49,9 % de leur temps à l'enseignement, 32,2 % à la recherche (incluant la direction de recherche) et 17,9 % à la gestion des affaires universitaires.

Toutes ces données restent cependant pour nous sujet à caution parce qu'elles ont été établies à parti d'un modèle qui ne tient compte que de trois tâches et parce qu'elles partent d'une session donnée pour généraliser des résultats sur l'ensemble de l'année universitaire.

Le titre de cet atelier nous invite une fois de plus à départager l'importance relative de l'enseignement et de la recherche dans le travail actuel des professeurs d'universités. Notre propre problématique et les données recueillies lors de notre enquête nous amènent à contester l'approche bipolaire que ce thème propose. Nous avons donc intitulé notre exposé : «Pour une reconnaissance de la diversité des tâches et des constellations de travail des professeurs des universités du Québec.»

Cinq tableaux nous permettront d'illustrer la diversité des charges temporelles de travail ainsi que l'importance relative que les professeurs des universités du Québec accordent à leurs diverses tâches.

Le premier porte sur le temps que les professeurs ont consacré, à diverses périodes, à l'ensemble de leurs tâches, mettant particulièrement en relief quatre phénomènes :

1. La lourdeur de la charge temporelle moyenne de travail à la session d'automne : 49,7 heures.

2. La spécificité de la session d'été quant à la charge temporelle moyenne de travail : 39,7 heures.

3. L'importance de la charge temporelle moyenne hebdomadaire sur une base annuelle : 46,5 heures.

4. L'inégalité des charges temporelles de travail entre les professeurs lors de chacune des périodes étudiées et particulièrement lors de la session d'été, comme l'indiquent les écarts types et la répartition des professeurs. Sur

une base annuelle, 14,2 % d'eux disent avoir travaillé 60 heures et plus par semaine et 41,4 %, 50 heures et plus alors que 12,6 % reconnaissent avoir travaillé moins de 35 heures et 6,7 % moins de 30 heures. À la session d'été, ils sont 12,3 % à dire avoir travaillé 60 heures et plus par semaine (c'est presque autant qu'aux sessions régulières) mais 27,8 %, 50 heures et plus, alors que 24 % et 13,3 % affirment avoir travaillé respectivement moins de 35 heures et moins de 30 heures.

Le tableau 2 porte sur l'importance relative de chacune des tâches des professeurs d'universités. Il met en relief les phénomènes suivants :

1. L'enseignement est la tâche la plus importante des professeurs des universités du Québec durant les sessions d'automne et d'hiver, bien qu'elle ne représente pas 33 % du temps de travail chez l'ensemble des professeurs rejoints.

De plus, on constate des différences considérables dans le temps de travail des professeurs selon qu'ils ont obtenu ou pas un ou des dégrèvements d'enseignement pour fins de recherche, pour des fonctions administratives, etc : les personnes non dégrevées d'enseignement consacrent en effet, en moyenne, 35,94 % de leur temps à l'enseignement, alors que les personnes dégrevées d'enseignement ne consacrent à cette tâche que 27,16 % de leur temps.

2. La recherche est leur tâche la plus importante durant la session d'été (43,1 %), mais les professeurs consacrent aussi 57 % de leur temps à leurs autres tâches, et 43 % à leurs tâches autres que la recherche et la direction de recherche, dont 15 % à l'enseignement et 13,2 % aux services internes.

3. Sur une base annuelle, la recherche est la tâche à laquelle les professeurs d'université consacrent le plus de temps (31 %), suivie de l'enseignement (27,25 %), des services internes (15,01 %) et de la direction de recherche (12,54 %).

4. Toujours sur une base annuelle, les professeurs non dégrevés d'enseignement consacrent 30,86 % de leur te.nps à la tâche d'enseignement, alors que leurs collègues dégrevées pour fin d'administration, de recherche , ou pour toute autre raison, consacrent à cette tâche 23,06 % de leur temps.

De plus, les professeurs dégrevés d'un seul cours consacrent 27,14 % de leurs temps à l'enseignement, ceux dégrevés de deux cours, 22,16 %, ceux dégrevés de trois cours, 14,02 %, et ceux dégrevés de plus de trois cours, 12,17 %.

5. Aux sessions d'automne et d'hiver, à la session d'été et sur une base annuelle, il n'y a pas de parité entre le temps que les professeurs des universités du Québec consacrent à l'enseignement et à la recherche.

6. Sur une base annuelle, les tâches autres que l'enseignement et la recherche représentent plus de 40 % de la charge temporelle de travail des professeurs et les tâches autres que l'enseignement , la recherche et la direction de recherche, près de 30 %.

Les trois tableaux suivants nous apprennent comment se sont répartis les professeurs selon l'année académique 1990-1991.

Le premier traite de deux tâches principales d'enseignement et de recherche, autour de la moyenne de 30; le second, des tâches de direction de recherche et de services internes à l'université par rapport à une moyenne de 15; le troisième, des tâches de services universitaires aux communautés externes et d'information/perfectionnement professionnel en référence à une moyenne de 7 ou 8. Toutes ces moyennes sont des parties de l'ensemble du temps consacré au travail des professeurs d'université : 100 %. Ces tableaux nous permettent de faire au moins six constats :

1) La proportion du temps total de travail que les professeurs disent avoir consacré à l'enseignement varie beaucoup. Elle est de moins de 20 % chez près d'un tiers d'ente eux (32,4 %), de 20 à 39,99 % chez près de 50 % d'entre eux et de 40 % ou plus chez environ 20 % (19,3 %) d'entre eux.

2) Le même phénomène de distribution variée s'observe aussi en ce qui a trait à la proportion du temps de travail consacré à la recherche. Ainsi, 23,5 % des professeurs disent avoir investi moins de 20 % de leur temps total de travail à la recherche, près de 50 % de 20 à 39,99 % de leur temps (48,3 %), et 28,2 %, 40 % au plus de leur temps.

On observe d'ailleurs que si quelque 50 % des professeurs disent avoir consacré de 20 à 40 % de leur temps de travail aux tâches d'enseignement

qu'à celles de recherche, on retrouve beaucoup moins de professeurs consacrant peu de temps à la recherche (23,5 %) que de professeurs consacrant peu de temps à l'enseignement (32,4 %) et, au contraire, plus de professeurs consacrant beaucoup de temps à la recherche (28,2 %) que de professeurs consacrant beaucoup de temps à l'enseignement (19,3 %).

3) Alors que 62 % et 42 % des professeurs affirment avoir consacré respectivement moins de 15 % et moins de 10 % de leur temps total de travail à la direction d'étudiants gradués (dont près de 23 % qui n'ont pas rempli cette tâche), près du quart des professeurs (24,5 %) disent avoir investi de 15 à 24,99 % de leur temps à cette tâche et 13,6 %, 25 % et plus.

4) Un peu plus des deux tiers (67,1 %) des professeurs estiment avoir attribué moins de 15 % de leurs temps total de travail aux services internes à l'université, alors que 15,3 % disent avoir consacré à cette tâche de 15 % à 24,99 % de l'ensemble de leur temps de travail et 17,6 %, 25 % et plus.

5) Le quart des professeurs (25,7 %) disent ne pas avoir travaillé dans le domaine des services universitaires aux communautés externes. Plus des trois cinquième des professeurs, soit 62,1 %, estiment avoir consacré de 1 à 14,99 % de leur temps de travail à cette tâche. Enfin, 12,2 % des professeurs affirment que 15 % et plus de leur temps de travail ont été attribués aux services universitaires destinés aux communautés externes et 6,4 %, 20 % et plus.

6) Un peu plus du cinquième (21,6 %) des professeurs disent n'avoir consacré aucune proportion de leur temps de travail à l'information-perfectionnement professionnel, alors que 11,4 % et 5,4 % affirment respectivement avoir investi au moins 15 % et au moins 20 % de leur temps à ce type de tâches. La majorité des professeurs, soit 67 %, estiment avoir consacré de 1 à 14,99 % de leur temps de travail à cette tâche particulière.

Conclusions générales

L'ensemble de ces trois séries de données nous amène aux conclusions suivantes :

1) Sur une base annuelle, les professeurs des universités du Québec consacrent 46,5 heures en moyenne par semaine à leur travail universitaire et

la très grande majorité d'entre eux (77,3 %) ont des semaines de travail de 40 heures et plus.

2) Les professeurs d'universités ne consacrent pas cependant tous le même temps à leur travail et, si certains ont des semaines de travail fort longues (29,7 % une semaine de 60 heures et plus), d'autres lui consacrent moins de temps (6,7 % moins de 30 heures).

3) Les professeurs consacrent en moyenne moins de temps à leur travail à la session d'été qu'aux sessions d'automne et d'hiver (20 % de moins), bien que le temps consacré à leur travail durant cette période reste tout à fait comparable à celui des autres travailleurs dans la société occidentale d'aujourd'hui.

4) L'inégalité des charges temporelles de travail entre les professeurs d'université est plus grande durant la session d'été que durant les sessions régulières d'automne et d'hiver.

5) Tous les professeurs d'université n'accordent pas la même proportion de leur temps de travail à chacune de leurs tâches, y compris à l'enseignement et la recherche, qui sont réputés être leurs deux principales tâches.

Il faut donc une fois pour toutes arrêter de parler des professeurs comme s'ils se conformaient au modèle unique des professeurs-chercheurs et il est nécessaire et urgent de bâtir une typologie des professeurs basée sur la proportion du temps qu'ils accordent à chacune de leurs diverses tâches.

6) La tâche d'enseignement ne représente sur une base annuelle que 27,25 % de l'ensemble du travail professoral et la prestation d'enseignement, durant les sessions d'automne et d'hiver, moins de 11 %.

Que l'on évite cependant les conclusions hâtives et simplistes à ce sujet. Compte tenu, en effet, du modèle d'analyse retenu, les données recueillies montrent que les professeurs ne consacrent pas à la tâche d'enseignement autant de temps que le veulent certains postulats et mêmes diverses études. Elles ne disent pas que la moyenne du temps consacré à l'enseignement est trop faible, ni qu'il faille accroître la charge d'enseignement ou le nombre de cours, sans se préoccuper des conséquences d'un tel geste sur les autres tâches.

7) Notre étude montre aussi, en effet, qu'il est inadéquat de définir le travail des professeurs en référence uniquement aux tâches principales d'enseignement et de recherche.

Je pense pour ma part, sans engager les autres membres de l'équipe de recherche, que l'amélioration de la «productivité» universitaire et de la qualité de vie au travail des professeurs des universités ne passe pas d'abord par une augmentation de temps qu'ils consacrent à leur travail (déjà 46,3 heures), ni par une augmentation du nombre de cours assurés par les professeurs en place, ni par une modulation simpliste de la tâche d'enseignement pour tenir compte de l'engagement plus ou moins grand des professeurs en recherche. Elle passe par la reconnaissance de l'existence de six tâches différenciées, auxquelles les professeurs consacrent une partie plus ou moins importante de leur temps de travail, par la construction de configurations diverses des tâches permettant d'établir une nouvelle typologie des professeurs, par une analyse des causes profondes d'ordre environnemental, institutionnel, disciplinaire et personnel qui expliquent ces phénomènes, ainsi éventuellement que par une meilleure organisation du travail des professeurs.

Notre exposé est donc principalement une invitation à fuir aussi bien les simplifications outrancières voulant que tous les professeurs d'université soient des enseignants-chercheurs que la démission intellectuelle vis-à-vis le travail professoral en tant qu'objet d'étude. Dédiés à l'avancement des connaissances, l'université et les professeurs ne doivent pas craindre d'être eux-mêmes objets d'études.

TABLEAU 1

Regroupement des professeurs d'université selon le nombre d'heures qu'ils affirment avoir consacré à leur travail aux sessions d'automne 90 et d'hiver 91, à la session d'été 90, ainsi que durant l'ensemble de l'année universitaire 1990-1991.

Catégories d'heures travaillées	Session d'automne 90 et d'hiver 91			Session d'été 1990			Année universitaire 90-91		
	%			%			%		
Moins de 20 heures	2,1			7,7			2,3		
= 20 < de 30 heures	2,4			5,6			4,4		
(= 30 et < 35 heures)		(3,6)	8,1		(10,7)	12,6		(5,9)	6,7
= 30 et < 40 heures	4,9		24,0	23,0			15,0		
= 40 et < 50 heures	25,7			35,9			37,2		
		57,3			51,4			63,1	
= 50 et < 60 heures	31,6			15,5			26,9		
= 60 et < 70 heures	22,3			9,1			11,0		
		29,7			12,3			14,2	
70 heures et plus	7,4			3,2			3,2		
Moyenne	49,7			39,7			46,5		
Écart type	12,7			14,8			11,74		

TABLEAU 2

Répartition du travail entre les différentes tâches des professeurs des universités du Québec durant les sessions d'automne 90 et d'hiver 91, durant la session d'été 90 et durant l'ensemble de l'année universitaire 1990-1991.

	Session d'automne 90 et d'hiver 91			Session d'été 1990			Année universitaire 90-91		
	%			%			%		
1. Enseignement	58,1	32,2	70,0	15,0	27,25	58,23			
2. Recherche		25,9		43,1	30,98				
3. Direction de recherche		11,9		13,5	12,54				
4. Services internes		16,1		13,2	15,01				
5. Services universitaires aux communautées externes		7,0		6,3	6,91	29,21		41,75	
6. Information perfectionnement professionnel		6,7		8,8	7,29				

TABLEAU 3

Répartition des professeurs selon l'importance qu'ils ont accordée, durant l'année universitaire 1990-1991 à leurs principales tâches d'enseignement et de recherche.

Proportion de l'ensemble de leur temps de travail	Enseignement		Recherche	
	%		%	
0	2,0		4,2	
1 à 4,99	1,9		1,4	
5 à 9,99	6,1	32,4	3,4	23,5
10 à 14,99	10,8		6,8	
15 à 19,99	11,5		7,7	
20 à 24,99	16,6		11,3	
25 à 29,99	13,9		12,1	
		48,3		48,3
30 à 34,99	10,7		14,1	
35 à 39,99	7,1		10,8	
40 à 44,99	6,5		9,0	
45 à 49,99	3,2	19,3	6,1	28,2
50 et +	9,6		13,1	
Moyenne :	27,25		30,98	
Écart type :	15,57		16,22	
Écart type / moyenne :	0,57		0,52	
Non-répondants :			25,4 %	
Non-répondants ayant pu répondre compte tenu de la structure du questionnaire :			15,4 %	

TABLEAU 4

Répartition des professeurs selon l'importance qu'ils ont accordée durant l'année universitaire 1990-1991 à leurs tâches de direction de recherche et de services internes à l'université.

Proportion de l'ensemble de leur temps de travail		Direction de recherche des étudiants		Services internes à l'université	
		%		%	
0	42,0	22,7	62,0	6,9	67,1
1 à 4,99		6,1		14,4	
5 à 9,99		13,2		26,6	
10 à 14,99		20,0		19,2	
15 à 19,99		11,5	24,5	9,1	15,3
20 à 24,99		13,0		6,2	
25 à 29,99	13,6	5,1		3,8	17,6
30 à 34,99		4,5		3,5	
35 et plus		4,0		10,3	
Moyenne :		12,55		15,01	
Courbe :		anormale		anormale	
Non-répondants :				25,4 %	
Non-répondants ayant pu répondre compte tenu de la structure du questionnaire :				15,4 %	

TABLEAU 5

Répartition des professeurs selon l'importance qu'ils ont accordée, durant l'année universitaire 1990-1991 à leurs tâches de services universitaires aux communautés externes et d'information perfectionnement professionnel.

Proportion de l'ensemble de leur temps de travail	Services universitaires aux communautés externes			Information perfectionnement prof.		
	%			%		
0	25,7			21,6		
1 à 4,99	18,7			13,3		
5 à 9,99	27,2	62,1		31,1	67,0	
10 à 14,99	16,2			22,6		
15 à 19,99	5,8			6,0		
20 à 24,99	3,2			3,4		
25 à 29,99	1,2	12,2		0,7	11,4	
	6,4		5,4			
30 à 34,99	1,1			0,8		
35 et plus	0,9			0,5		
Moyenne :	6,91			7,29		
Courbe :	anormale			anormale		
Non-répondants :				25,4 %		
Non-répondants ayant pu répondre compte tenu de la structure du questionnaire :				15,4 %		

Avenir, recherche et qualité de l'enseignement

Par Annie Méar, deuxième vice-présidente , Fédération québécoise des professeures et professeurs des universités.

• • •

Je voudrais d'abord féliciter les organisateurs de ce colloque qui est, je pense, le début d'un dialogue fructueux entre professeurs, administrateurs et étudiants. En effet, ce colloque devrait nous amener à réfléchir sur le modèle de la carrière universitaire. Ma contribution à ce débat va porter sur trois points. Je voudrais tout d'abord faire quelques commentaires sur le modèle du professeur-chercheur; dans un deuxième temps, je voudrais rapporter certaines des doléances à l'endroit de l'université et enfin je voudrais partager avec vous certaines de mes réflxions sur les causes de ce que j'appellerai le malaise professoral.

Revenons donc au modèle de carrière du professeur-chercheur que nous a brillamment exposé Monsieur Bertrand. Il nous a démontré, statistiques à l'appui, qu'à l'heure actuelle, les professeurs d'université au Québec sont écartelés entre leurs multiples responsabilités sur les plans de l'enseignement, de la recherche et de l'administration.

Selon lui, le professeur serait, cependant, relativement libre de façonner sa carrière comme il l'entend. Il n'en demeure pas moins que la carrière professorale est marquée de tensions entre l'enseignement et la recherche. Est-ce que c'est un nouveau débat? Je pense que non, les professeurs d'université ont toujours remis leur travail en question. C'est vraiment un débat millénaire, qui correspond tout à fait à l'objectif principal de l'université, qui est de se remettre perpétuellement en question.

Ce qui est, sans doute, relativement récent, c'est que le modèle de la carrière professorale le plus répandu actuellement dans nos universités laisse de moins en moins de latitude aux professuers. En effet, l'avancement dans la carrière dépend, avant tout, de la productivité sur le plan de la recherche; c'est donc la course aux subventions, aux contrats et aux publications... et cette course se fait très souvent au détriment de l'enseignement. D'où les tensions provoquées entre l'enseignement et la recherche. Le temps que le professeur passe à publier, à préparer des demandes de fonds, n'est pas du temps qu'il consacre à son enseignement. Pour beaucoup de professeurs, le temps

consacré à l'enseignement est même perçu comme un handicap dans l'avancement de leur carrière. C'est donc la recherche du savoir plutôt que sa transmission dans des salles de classe qui est valorisée par le système universitaire.

Ce qui est paradoxal, c'est que l'enseignement devient finalement, pour beaucoup de professeurs, un mal nécessaire. L'enseignement devient un mal nécessaire pourquoi? Surtout parce que l'évaluation de l'enseignement ne pèse pas lourd au moment de l'évaluation d'un dossier de professeur. Un professeur aura beau avoir de bonnes évaluations d'enseignement, si son dossier ne fait pas preuve de publications importantes, de contrats, de subventions de recherches importantes, ses promotions ne se feront pas sans heurts. C'est certainement là une des raisons à l'origine des tensions entre enseignement et recherche : On ne le dira jamais assez, l'enseignement n'est pas reconnu à sa juste valeur dans nos institutions. Ce qui me semble particulièrement frappant, c'est que dans beaucoup de nos universités, plus un prof est «excellent», moins il fera d'enseignement. Autrement dit, la récompense de «l'excellence» du professeur passe, très souvent, par une exemption d'enseignement, ce qui semble un peu paradoxal. Ce sont sans doute des phénomènes comme ceux-là qui expliquent certaines doléances, souvent exprimées à l'endroit de l'université.

Voyons ce qu'on dit de l'université. On répète constamment que l'université est en crise; que l'université ne remplit pas sa mission; que l'université ne rend pas à la communauté les services requis; qu'elle fait trop de recherches et pas assez de bons enseignements; que l'université ne donne pas aux étudiants la formation générale nécessaire pour s'adapter au marché du travail; que l'université aurait besoin d'une bonne évaluation...

Tous ces commentaires négatifs dénotent une vision pessimiste, et parfois cynique de l'université. Cette perception vient d'une méconnaissance flagrante de la façon dont fonctionnent vraiment les universités, et d'une méconnaissance encore plus grave du travail énorme et ardu que font les professeurs et les professeures d'université. Il me semble que les universitaires auraient tout à gagner dans une tentative de rétablissement des faits. Un dialogue soutenu entre les médias et l'université pourrait certainement améliorer le niveau de connaissance, non seulement du grand public mais aussi du gouvernement, à l'égard du travail des professeurs et professeures d'université qui se contentent trop souvent de travailler dans l'ombre.

En terminant, je voudrais insister sur le fait qu'il vous faut absolument faire connaître l'université telle qu'elle se vit par les professeurs et les étudiants de l'intérieur. L'université doit être visible dans son milieu. Elle doit savoir énoncer clairement et porter bien haut ses projets. Elle doit défendre son image avec brio : donner une dimension humaine à son environnement; mobiliser les forces vives de son milieu; catalyser les sources de financement tant de l'État et des autres collectivités publiques que de la société dans son ensemble. Dans la mesure où l'université aura le courage de ses convictions et les moyens financiers de son imagination créatrice, les professeurs et les professeures retrouveront la place centrale qui leur revient au centre de leurs institutions respectives, ainsi qu'au centre de la société.

La recherche et l'enseignement universitaires : une tension essentielle

Par Yves Gingras, professeur, Département d'histoire, Université du Québec à Montréal

• • •

Dans mon intervention, je vais me concentrer sur la question qui était posée par les organisateurs de la séance, à savoir quelle place respective devraient occuper l'enseignement et la recherche universitaires et pourquoi ces deux volets de la tâche professorale provoquent-ils des tensions d'une telle amplitude? J'aborderai d'abord le second volet de la question pour revenir ensuite au premier.

Mon collègue Denis Bertrand, dans une analyse détaillée du travail effectif du professeur d'université, retient six tâches distinctes, mais on peut tout de même s'entendre pour dire que l'enseignement et la recherche demeurent — ou du moins devraient demeurer! — les deux aspects principaux du travail du professeur d'université. De plus, je pense que, parmi les six tâches identifiées, ce sont celles qui posent les problèmes les plus importants.

Donc, pourquoi y a-t-il cette tension entre deux activités souvent présentées comme étant inséparables au niveau universitaire? Pour comprendre cette tension, qui est à mon avis *constitutive* de l'université moderne, il faut d'abord rappeler que l'université dans laquelle on vit aujourd'hui est très différente de celles qui ont existé entre les 12e et 19e siècles. En effet, l'université moderne — définie essentiellement par le fait que ses professeurs doivent être *à la fois* enseignants et chercheurs — est le produit d'une réforme importante des universités allemandes — prussiennes d'abord — survenue au tout début du 19e siècle, en 1810 pour être précis. Cette réforme est identifiée au nom de Wilhelm von Humboldt, qui était à l'époque l'équivalent de notre ministre de l'enseignement supérieur. Sans refaire ici l'histoire des universités, je mentionne cette date, car elle est importante pour situer les origines du problème qui nous intéresse aujourd'hui. Car jusqu'au début du 19e siècle, la distinction entre enseignement et recherche se doublait d'une distinction institutionnelle : les universités étaient des lieux d'enseignement et les académies des lieux de recherche.

Cette différence institutionnelle recouvrait en fait une différence des *habitus*, produits du processus de formation auxquels les individus étaient soumis pour devenir soit professeurs, soit chercheurs. L'enseignement et la recherche se faisaient donc en des lieux différents. Il ne pouvait donc y avoir de tension entre enseignement et recherche. L'aspect révolutionnaire de la réforme de Humboldt, consista non seulement à fusionner ces deux institutions en une seule — l'université moderne —, mais à tenter de faire jouer deux rôles, jusque-là distincts, à un même individu, que l'on désigne d'ailleurs aujourd'hui par le terme de «professeur-chercheur» pour bien faire ressortir le double rôle du professeur d'université. Avec des modifications plus ou moins importantes, ce modèle allemand de l'université sera adopté en Europe et en Amérique. Aux États-Unis, la fondation de l'Université Johns Hopkins, en 1873, marque en quelque sorte le coup d'envoi de la réforme, les autres grandes universités adoptant par la suite ce modèle qui fait de l'universitaire un «professeur-chercheur». En France, dans les années 1860, Pasteur joua un rôle important pour développer la recherche dans les facultés et les grandes écoles, même si depuis la création du CNRS en 1939, une part importante de la recherche se retrouve au sein de cet organisme entièrement voué à la recherche, tant en sciences humaines et sociales qu'en sciences naturelles et physiques. Les facultés abritant également des chercheurs, ces derniers ne sont pas sans se plaindre de ce que leurs collègues du CNRS n'enseignent pas alors qu'eux doivent le faire. Dans une moindre mesure, cette situation se retrouve également au Québec dans le réseau de l'INRS. Il existe donc encore, selon les pays, une certaine différenciation institutionnelle entre l'enseignant et le chercheur, mais dans l'ensemble la plupart des universités à travers le monde vivent le problème de la tension entre enseignement et recherche. Et ce, d'autant plus que ce sont des universités de masse qui accueillent des dizaines de milliers d'étudiants et d'étudiantes et non des écoles d'élite comme au temps de Humboldt[2]. Voilà pour les racines historiques de ce qu'on peut appeler l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire[3].

Pour bien comprendre les effets de cette transformation rappelons brièvement — et de manière un peu caricaturale pour mieux faire ressortir le contraste — les caractéristiques principales des pratiques d'enseignement et de recherche.

---

2 Pour les débats récents aux Etats-Unis, voir *Science*, vol. 257, 28 august 1992, p. 1200; *Washington Post*, 3 mars 1991, p. A-12.

3 Pour plus de détails voir Yves Gingras, "L'Institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire et ses effets", *Sociologie et sociétés*, vol. 23, No.1, printemps 1991, pp. 41-54.

La logique de la recherche est une logique d'identification aux disciplines ou aux champs scientifiques dont le lieu de reconnaissance est à l'extérieur de l'institution. Cela veut dire qu'un chercheur s'identifie non pas à une classe d'étudiants, mais à un laboratoire, un lieu de conférence, un lieu de publication reconnu par les autres chercheurs dans son domaine — plutôt étroit — d'expertise. En somme le chercheur s'identifie à sa discipline, au champ scientifique dans lequel il circule et non à son université d'attache.

La dynamique de reconnaissance d'un enseignant, était, avant la réforme, tout autre et davantage liée à l'institution. Elle était inséparable de la formation des générations d'étudiants et du travail investi dans la rédaction de manuels. À ce propos, un indicateur simple de la disparition de cette conception de l'université est simplement la disparition de la tradition, de la part de professeurs de carrière qui ont enseigné dix, quinze ans dans une discipline, de préparer des manuels ou des volumes de synthèse. Ces produits étaient en quelque sorte une façon de dire : voici la somme de ce que j'ai cru bon d'enseigner à mes étudiants et mes étudiantes. Qu'on pense aux volumes d'histoire du Canada de Thomas Chapais ou aux *Étapes de la pensée sociologique* de Raymond Aron, qui sont d'abord des cours qui, après un certain nombre d'années, sont parvenus à une forme publiable, mais qui n'est pas celle des monographies de recherche, qui caractérisent aujourd'hui le produit universitaire typique.

Ce que font la plupart des professeurs dans un cours d'introduction, c'est d'assimiler une matière très large qui est produite par un ensemble de chercheurs et de la présenter de façon structurée aux étudiants. À ce niveau, l'essentiel des connaissances présentées dans un cours n'est pas l'oeuvre du professeur lui-même mais le résultat du travail collectif des chercheurs. On les a lues dans des volumes, des manuels, des articles, d'où l'importance du temps consacré à la lecture lors de la préparation de cours. Produire une connaissance nouvelle dans un secteur n'est donc pas la même chose que d'*assimiler* cette connaissance. A moins, bien sûr, qu'on ne transforme — comme c'est, hélas, parfois le cas — les cours de premier cycle, en mini-cours de deuxième cycle où le professeur présente ses propres préoccupations de spécialiste. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, dans la plupart des universités anglophones, tant au Canada qu'aux États-Unis, on utilise des manuels pour un grand nombre de cours de premier cycle. L'effet pervers de la dévalorisation de l'enseignement a d'ailleurs été de diminuer la production par les professeurs de volumes de synthèse, qui sont pourtant essentiels. L'étroitesse du marché québécois n'explique pas à elle seule la difficulté de produire des

manuels. La non reconnaissance de cette activité au sein des universités joue également un rôle important.

On comprend mieux maintenant — du moins je l'espère — pourquoi la question de la place respective de l'enseignement et de la recherche universitaires se pose aujourd'hui. Par analogie, on peut dire qu'avant la réforme prussienne, les universités étaient un peu comme nos CEGEPS : des lieux d'enseignement où cette question ne se pose pas. Où disons plutôt ne se posait pas, car depuis quelques années, des chercheurs ont commencé à faire leur apparition dans ces institutions d'enseignement, ce qui a eu pour effet de transposer au niveau collégial un problème qui ne se posait jusque-là qu'au niveau universitaire. La même tendance est aussi visible dans les collèges américains et s'explique par les mêmes raisons : l'embauche de gens formés pour le milieu universitaire et qui, n'y trouvant plus place, se retrouvent au niveau collégial. Mais cela est une autre histoire. Revenons donc à notre problème.

La tension entre enseignement et recherche s'explique donc, à mon avis, simplement par le fait que ces mécanismes structurels, institutionnels de reconnaissance et d'identification sont difficilement compatibles au sein d'une même institution. Le professeur devant porter deux chapeaux, celui d'enseignant et celui de chercheur, qui correspondent à des pratiques et des logiques institutionnelles complètement différentes, on ne peut que s'attendre à voir des conflits émerger et à observer les dispersions statistiques que retrouve mon collègue Bertrand dans ses études sur la tâche des professeurs .

Peut-on faire disparaître cette tension? A mon sens non car, comme le titre de mon exposé l'indique, elle est essentielle, constitutive de l'université moderne. Chose certaine, elle ne s'évanouira pas même si on répète constamment de façon plutôt défensive et un peu incantatoire qu'un professeur doit être un chercheur, car pour être un bon professeur, il faut être un bon chercheur. De même, le fait de dire que «l'enseignement et la recherche sont des alliés naturels et non des activités en compétition[4]» n'a qu'une valeur performative qui ne change rien au fait que la tension entre ces deux activités est difficile à gérer et que depuis plusieurs années l'accent mis sur le développement de la recherche s'est fait au détriment de l'enseignement de premier cycle. Cette affirmation de l'unité de enseignement et de la recherche — qui est au fondement du modèle Humboldtien de l'Université — n'apparaît

---

4 C'est là l'opinion émise par Walter E. Massey, Directeur de la National Science Foundation, APS News, Vol. 1, No. 8, August 1992, p.4.

en fait qu'avec l'institutionnalisation de la recherche en milieu universitaire. Elle ne va donc pas de soi et repose en fait sur la confusion des niveaux d'enseignement et sur l'ambiguïté du terme «recherche».

Confusion, d'abord, entre le premier cycle et les cycles supérieurs[5]. Quand on parle d'un professeur d'université, si on ne distingue pas toujours clairement le premier cycles des cycles supérieurs, c'est justement pour pouvoir dire : l'enseignement et la recherche sont inséparables. Or, quoiqu'on en dise, ces deux activités sont très séparables parce qu'elles relèvent, comme on a vu, de deux logiques complètement différentes. Sauf aux deuxième et troisième cycles où, par définition, enseigner consiste à former à la recherche. Il va donc de soi que, à ces niveaux, le professeur qui n'est pas lui-même chercheur, pourra difficilement en former un. Aux deuxième et troisième cycles, où l'enseignement est plus spécialisé, il est normal de donner des séminaires où l'essentiel de ce qui est présenté est souvent le résultat des travaux originaux du professeur. La tension dont on parle entre enseignement et recherche provient donc essentiellement de l'enseignement de premier cycle. Cette différence entre les cycles prend d'ailleurs une forme institutionnelle dans les universités où les professeurs doivent être accrédités pour diriger des mémoires et des thèses. Ce système permet de distinguer parmi le corps professoral ceux qui font suffisamment de recherche pour diriger des étudiants aux cycles supérieurs de ceux qui n'ont que des activités d'enseignement au premier cycle. Ces mécanismes d'accréditation, typiques des universités canadiennes, se répandent depuis quelques années dans les université francophones du Québec.

Une fois reconnue la fonction spécifique du premier cycle, qui, idéalement, est de donner une formation générale à l'ensemble de la population, on aura une idée de l'importance qu'on doit — ou que l'on devrait — accorder à l'enseignement. Car même si l'université doit être simultanément un lieu d'enseignement et de recherche il reste que, en terme quantitatif, c'est essentiellement un lieu d'enseignement de premier cycle. De façon générale, au moins 85 % de la clientèle universitaire est constituée d'étudiants de premier cycle, le reste étant inscrit aux niveaux des deuxième et troisième cycles. Bien sûr, ces chiffres varient selon les universités mais il demeure vrai que l'enseignement de premier cycle constitue la tâche première des universités. C'est dire que l'université existe tout d'abord pour former des citoyens qui en majorité se retrouveront ensuite sur le marché du travail à titre

---

5 Nous avons déjà abordé cette question dans Yves Gingras "Le défi de l'Université moderne: l'équilibre entre l'enseignement et la recherche", *Possibles*, vol. 11, No. 4, automne 1987, pp. 151-163.

d'ingénieurs, d'historiennes, de médecins, d'avocates, d'adminis-trateurs, de philosophes, de poètes, etc. C'est d'ailleurs cette réalité qui fait que la progression du corps professoral suit celle de la clientèle étudiante : lorsque la clientèle de premier cycle augmente rapidement, de nouveaux professeurs sont engagés, lorsqu'elle stagne les engagements se font rares et ce, indépendamment des besoins en matière de recherche. Vouloir donner à la recherche une importance plus grande qu'à l'enseignement au sein des universités, c'est inverser la pyramide de la clientèle de ces institutions, c'est faire passer les 15 % des étudiants et étudiantes de deuxième et troisième cycles avant les 85 % inscrits au premier cycle. Cette réalité élémentaire devrait au contraire amener nos universités à énoncer clairement que : la première fonction des professeurs est de former cette clientèle majoritaire, et des raisons de prestige et de compétition interuniversitaire ne peuvent justifier d'accorder plus d'importance à la recherche qu'à l'enseignement. De façon un peu provocatrice — mais nom moins justifiée — on peut dire que le chercheur universitaire est toujours une sorte de parasite qui vit aux dépens de l'enseignement.

En somme, seule la confusion des activités de premier cycle avec celles des deuxième et troisième cycles permet de fonder l'illusion que l'enseignement et la recherche sont inséparables. Au contraire, plusieurs études ont mis en évidence l'absence de liens entre la qualité de l'enseignement au premier cycle et la performance en recherche. Quantitativement, cela revient à montrer qu'il n'y a pas de corrélation entre la qualité de l'enseignement et la qualité de la recherche[6]. Mon approche est plutôt qualitative et fait ressortir les dynamiques propres de la recherche et de l'enseignement. Car la première condition pouvant mener — au-delà des grands discours de circonstance — à la reconnaissance de l'importance de l'enseignement de premier cycle, consiste à connaître et à admettre sa spécificité.

Il faut également cesser de mettre sur le même plan la «recherche» nécessaire à la préparation de cours et les activités de «recherche» proprement dites qui consistent à travailler sur un projet spécifique pour faire avancer l'état des connaissances. Et les résultats de ces recherches se font connaître par la publication d'articles dans des revues spécialisées ou de monographies. Il n'est malheureusement pas rare de voir des tâches reliées à l'enseignement confondues avec celles qui relèvent de la recherche. Assimiler

6 Voir par exemple Denis Blondin, "Les rapports entre l'enseignement et la recherche dans la profession d'universitaire", thèse de doctorat, université de Montréal, 1987.

et mettre à jour des données et choisir un ordre de leur présentation, aussi original soit-il, c'est ce que tout les enseignants font tant au primaire, au secondaire, au collégial qu'à l'université. Lorsqu'on se rend faire des recherche à la bibliothèque pour préparer un nouveau cours, ce n'est pas la même chose que faire de la recherche originale au sens où l'on fait progresser la connaissance dans un secteur donné, bien que cette activité requiert également des recherches en bibliothèques. Seule la confusion sémantique permet de faire croire que dans les deux cas on «fait de la recherche» et que par conséquent tous les professeurs d'université font de la recherche.

Une fois faites les distinctions qui s'imposent entre recherche et enseignement, on sera mieux placé pour forcer les universités à aller au-delà des discours abstraits sur l'importance de la recherche et à cesser de nous «casser les oreilles» avec les demandes de subvention et l'importance des publications dans les revues internationales. Car si ces activités sont importantes — et cela tout le monde l'admet —, il demeure qu'elles le sont moins que la première tâche des universitaires qui est de former les 85 % de ceux et celles qui ne retourneront pas à l'université pour faire des maîtrises et des doctorats.

La question de la spécialisation à outrance au premier cycle n'est d'ailleurs pas indépendante de celle des relations enseignement-recherche. En fait, on pourrait montrer qu'elle provient souvent de la création de cours dont la seule fonction est d'assurer aux professeurs une clientèle pour leur propre secteur de spécialisation. Or, ce n'est qu'en gardant bien à l'esprit la différence entre le premier et le deuxième cycle que l'on évitera de confondre les cours d'introduction de premier cycle, dont les contenus vont bien au-delà de tout projet de recherche spécifique, avec les cours destinés à former des chercheurs dans un secteur donné.

En reconnaissant clairement les activités qui relèvent de l'enseignement et celles qui relèvent de la recherche, on cessera d'opposer des activités soit disant «prestigieuses» à d'autres qui le seraient moins et on reconnaîtra qu'il s'agit simplement d'activités différentes qui ont chacune leur importance qu'il faut reconnaître comme telle. Il faut donc admettre la diversité des pratiques qui est constitutive de l'université moderne et cesser de vouloir fournir un moule commun à tous qui a pour effet objectif de dévaloriser l'enseignement. Il faut plutôt s'adapter à cette réalité et tirer profit de la diversité des compétences des professeurs.

Cela étant dit, une université n'étant pas un centre de recherche — comme le sont, par exemple le CNRS ou les laboratoires du CNR — mais une institution d'enseignement, la réponse à la question posée au début de cet exposé devrait aller de soi : la tâche d'un professeur d'université c'est d'abord d'enseigner et ensuite, à des degrés divers, de faire de la recherche.

Malheureusement — ou plutôt heureusement! — le temps me manque pour discuter des façons concrètes de gérer la «tension essentielle» entre l'enseignement et la recherche et le fait que tous les professeurs d'université ne sont pas également actifs en recherche et habiles en enseignement. Pour aborder cette question, il faudrait d'abord commencer par recenser les différentes pratiques qui existent actuellement, tant au Québec que dans le reste du Canada et aux États-Unis et qui permettent de distribuer de façon équitable entre les membres du corps professoral les activités d'enseignement et de recherche. On verrait alors que la «modulation de la tâche» tant décriée dans certains milieux est plus courante qu'on ne veut bien le dire et qu'elle ne cause pas souvent de drames insurmontables. Quoi qu'il en soit de cet aspect de la question, je crois que l'on franchit déjà un pas dans la bonne direction si l'on clarifie d'abord, comme j'ai tenté de le faire ici, les données du casse-tête «enseignement-recherche». Après tout, n'en déplaise à Marx, il est toujours bon de commencer par comprendre et interpréter un phénomène avant de vouloir le transformer.

Avenir, recherche et qualité de l'enseignement

Par Paul-André Lavoie, ingénieur, Rassemblement des associations des cycles supérieurs du Québec

• • •

La mission de l'université en est une à la fois de formation et de recherche. Actuellement, le débat est très polarisé et présenté comme étant une dualité entre l'enseignement et la recherche. En fait, plusieurs se demandent : est-il possible de faire de la recherche de pointe autrement qu'au détriment de l'enseignement? Le débat est noble, mais la qualité des activités universitaires ne peut se ramener qu'au rôle des professeurs, mais doit être considérée dans un cadre plus élargi au sein de l'université.

La formation dans certains secteurs passe par un enseignement de masse. Dans plusieurs cas, le corps professoral ne peut répondre à la demande. On retrouve dans ces structures de nombreux chargés de cours. Dans plusieurs départements universitaires, quelques cours sont systématiquement donnés par des chargés de cours. Nous croyons qu'une partie plus importante des tâches pourrait être prise en charge et ce, en priorité, par les étudiants des cycles supérieurs. Ce travail pourrait être considéré comme faisant partie de leur formation.

Nous devons tous être conscients que, de par leurs travaux d'étude, les étudiants des cycles supérieurs contribuent pour une large part à la recherche et aux tâches d'enseignement dans les institutions universitaires. Par conséquent, la qualité du milieu universitaire est très liée à la qualité des candidats que le milieu arrive à recruter.

Nous croyons qu'un professeur doit et devrait toujours enseigner. D'autre part, il ne faut pas oublier que la recherche et la formation à la recherche demandent du matériel de pointe et de l'argent. L'obtention de cet argent est elle-même associé à la qualité de la recherche. Même la qualité de la formation des étudiants des cycles supérieurs est reliée à la qualité de la recherche dans le sujet donné, aux publications qui en découlent, aux échanges internationaux et aux activités de recherche contractuelle. Tous ces milieux sont hautement compétitifs et très «énergivores». Pour maintenir ses activités, un professeur doit avec le temps faire de plus en plus de tâches administratives,

tout en étant de plus en plus sollicité comme chercheur. Il y a toujours une partie de la tâche qui est transférée sur les étudiants des cycles supérieurs.

Dans la structure actuelle, le statut d'un étudiant des cycles supérieurs qui participe aussi activement à la vie universitaire n'est pas reconnu. La qualité de l'enseignement et de la recherche est toutefois reliée directement avec la qualité des candidats qui occupent ces fonctions.

Une meilleure reconnaissance sociale du statut d'étudiant permettrait un recrutement plus facile à différents niveaux dans le milieu universitaire et encouragerait ces gens à se donner une meilleure formation. Cette reconnaissance pourrait passer par des mesures d'ordre fiscal par exemple. On admet qu'un jeune entrepreneur investisse, on lui facilite la tâche et ses investissements sont déductibles d'impôt. Il est admis socialement que les études et la formation sont des investissements. N'y aurait-il pas lieu de considérer que les outils financiers ou techniques nécessaires pour cet investissement soient considérés comme tels?

L'obtention du diplôme pourrait être valorisée en rendant les intérêts payés sur toutes les dettes associées à la formation déductibles d'impôts avec l'obtention du diplôme. On cherche actuellement à réduire la durée des études, à valoriser les études à temps plein et la diplomation. Ces moyens seraient à notre avis d'excellents incitatifs.

Dans le contexte économique actuel, où un gros effort est mis sur la formation de la main-d'œuvre, l'approche que nous suggérons pourrait même être étendue à tous ceux qui investissent dans leur formation à temps plein. Ces mesures sont positives, encouragent la formation et donnent une reconnaissance sociale à ceux qui y investissent temps et argent.

Il est certain que plusieurs autres mesures peuvent être imaginées et nous croyons que les efforts qui visent à valoriser le rôle des étudiants dans les structures actuelles seraient positifs.

Les étudiants des cycles supérieurs représentent un bassin de compétences importantes et de qualité. Ils peuvent prendre une place encore plus importante; pour plusieurs, cela représente une formation qui dans l'avenir leur sera très utile. Le système s'assure ainsi également un bassin de professeurs potentiels qui seront de meilleurs communicateurs en plus d'être de bons chercheurs.

Il faut ajouter que cette façon de faire permettrait aux étudiants de mieux assurer leur subsistance tout en étant à temps plein dans les structures universitaires. Cela aurait certainement un effet positif sur la qualité de leur implication globale à l'intérieur du système et sur le rendement réel de tout ce système.

ATELIER IV

Financement des universités

Le financement des universités est un dossier crucial. Traditionnellement, les universités francophones du Québec ont principalement vécu des subventions gouvernementales, mais elles se sont mises à la recherche de nouvelles sources de revenus, ce qui ne va pas sans controverse. Quelle est la situation réelle? Quelles mesures semble-t-on vouloir privilégier dans un proche avenir?

• • •

André Fortier,
Secrétaire du Conseil des universités

Jacques Garon,
Directeur de la recherche, Conseil du patronat du Québec

Nicolas Plourde,
Président, Fédération étudiante universitaire du Québec

Les perspectives du financement des universités au Québec

Par André Fortier, secrétaire du Conseil des universités

• • •

Le financement, ou le sous-financement des universités, a été au cœur des rapports entre les établissements et le gouvernement au cours de la dernière décennie. Pour la petite histoire, il faut rappeler que les universités québécoises ont absorbé au cours de la première moitié des années '80 près de 300 000 000 $ en compressions budgétaires. Aux prises avec des difficultés qui étaient les siennes, le gouvernement visait à réduire la part du PIB (produit intérieur brut) consacré au financement public des universités à un niveau comparable à celui de l'Ontario. Le Québec affichait alors un taux supérieur de quelque 20 %.

L'effort relatif plus grand consenti par le trésor public compensait pour des droits de scolarité nettement moindres au Québec, de deux à trois fois moins selon les disciplines, comparés à l'Ontario ou à la moyenne canadienne. La réduction de la contribution gouvernementale entraîna une perte importante de revenus pour les universités québécoises qui, pour maintenir un niveau d'activité comparable à leurs voisines ontariennes, devaient combler un manque à gagner évalué à l'époque à environ 120 000 000 $. De 1987-88 à 1991-1992, le gouvernement adopte un certain nombre de mesures pour corriger le sous-financement des universités. Il profite également de cette opération pour réviser la formule de financement et pour corriger des inéquités introduites par des mesures antérieures. Pour combler en partie cet écart, le gouvernement injecte de ses propres deniers 40 000 000 $ dans les bases de financement. Il impose aux étudiants deux hausses successives des droits de scolarité de 350 $ générant ainsi environ 100 000 000 $. De cette somme 25 000 000 $ retournent au gouvernement pour compenser les ajustements inhérents au programme d'aide financière aux étudiants et le solde, 75 000 000 $, reste aux universités. Au cours de cette période, les universités ont pu bénéficier de l'accélération de projets de construction et aussi de programmes spéciaux comme les actions structurantes (Québec) et les centres d'excellence (Ottawa). S'amorce donc pour la situation financière des universités une période de stabilité relative.

Le contexte politique favorable qui a profité aux universités ces dernières années peut toutefois changer rapidement. Lors du discours du budget du printemps dernier, le ministre des Finances annonçait, pour faire face au déficit provincial, à l'escalade des coûts sociaux qu'allait entraîner la récession et à la réduction annoncée des paiements de transferts fédéraux, qu'il retrancherait plus de 2 milliards de dollars des dépenses de l'État au cours des années 1992-1993 et 1993-1994. Pour une seule année, le gouvernement alloue à l'ensemble des universités 1,5 milliard.

Les universités devront donc encore faire valoir leur présence dans le débat entourant la répartition des fonds publics pour éviter de subir une nouvelle ronde de compressions budgétaires. Une telle situation, si elle devait se produire, viendrait freiner des stratégies de développement qui viennent à peine de redémarrer à un niveau satisfaisant. Ces stratégies touchent le renouvellement du corps professoral, le développement de nouveaux programmes, en particulier aux cycles supérieurs, la mise sur pied de différentes mesures de soutien et d'encadrement personnalisé pour favoriser la persévérance, le développement de collaboration à l'échelle internationale, etc.

Un certain nombre de questions méritent notre attention et exerceront une influence sur la poursuite des événements. Tout d'abord, la question des droits de scolarité. Le gouvernement doit convenir pour l'année 1992-1993 des modalités d'indexation des droits de scolarité suite à la hausse de 700 $. Cette indexation doit permettre d'assurer une évolution des droits de scolarité pour éviter que ne se reproduise la situation que nous avons connue où, pendant 20 ans, ces droits n'ont pas été majorés. Selon les perspectives budgétaires du gouvernement, il ne faudrait pas se surprendre que ce dernier procède à des ajustements plus importants qu'une formule d'indexation. Les droits de scolarité sont la seule autre source possible et significative de revenus que la ministre ou les universités peuvent considérer pour soit estomper les effets négatifs des coupures dans la subvention gouvernementale ou pour assurer le maintien de certaines sommes nouvelles consacrées au développement. Malgré la hausse intervenue, les droits moyens perçus au Québec s'élèvent à 1 200 $ comparativement à environ 1 650 $ en moyenne en Ontario en 1990-1991. Un rattrapage rapide sur cette base de comparaison pourrait amener des revenus additionnels de plus de 60 000 000 $. Je ne prends pas ici en faveur ou contre une autre hausse des frais de scolarité. Toutefois, il importe de mesurer les enjeux qui sont reliés à cette question. La marge de manœuvre existe par rapport aux autres provinces canadiennes ou aux États-Unis. Ce qu'il faut maintenant mesurer, dans le contexte québécois, c'est la capacité des étudiants d'assumer

d'autres hausses significatives à brève échéance dans le contexte budgétaires évoqué auparavant.

D'autres éléments viendront vraisemblablement exacerber les sombres perspectives financières. Le MESS entretient des prévisions démographiques à la baisse pour le tournant du siècle. Or, rien n'est aussi certain. La sous-estimation de la démographie, et possiblement le succès des mesures de rétention qui se mettent en place, non seulement à l'université, mais aussi aux autres ordres d'enseignement, devraient maintenir en hausse le bassin potentiel de clientèle. C'est peut-être plus de ressources que ne le prévoit actuellement le gouvernement qui pourraient être drainées par les besoins des universités.

Le cadre budgétaire dans lequel opèrent les universités n'est pas toujours des plus faciles. Les décisions budgétaires du gouvernement sont généralement connues en décembre pour ce qui est des droits de scolarité et à la fin du mois de mars de chaque année pour la subvention gouvernementale. Annuellement, le gouvernement peut non seulement faire varier à la hausse ou à la baisse sans préavis le montant de la subvention, mais il peut aussi modifier les modalités de répartition des sommes entre les établissements. Le financement des clientèles additionnelles fait régulièrement l'objet de modifications, encore une fois au printemps dernier, entraînant des déplacements de sommes parfois considérables.

La planification budgétaire des universités ne peut répondre à des changements aussi subits. Les universités sont évidemment capables de situer le gros de leurs activités dans des paramètres prévisibles. Toutefois, le démarrage de nouvelles activités et le redéploiement d'activités existantes qui concernent des étudiants ou des programmes de recherche qui s'échelonnent sur 2, 3, 5 ans ou plus, conditionnent l'allocation des ressources pour les périodes équivalentes. De plus, on peut difficilement désamorcer en mai ou juin des décisions prises souvent en décembre ou en janvier sur la foi de nouvelles données budgétaires à survenir du côté du gouvernement en mars ou avril. Ce n'est que l'année suivante que des mesures significatives pourront être prises.

Dans un tel contexte, quelle sera la portée réelle des plans de résorption des déficits accumulés demandés par la ministre et des requêtes répétées visant à maintenir l'équilibre budgétaire? Verrons-nous redémarrer le cycle des déficits? Malgré les importantes sommes additionnelles consenties aux universités, il subsiste un déficit accumulé de plus de 180 000 000 $ et certains établissements affichent encore un budget d'opération déficitaire. Le Ministère

a toujours maintenu, ainsi que le Conseil des universités, que les déficits n'engageaient que la seule responsabilité des établissements. Les établissements qui ont répondu aux contraintes financières par des déficits répétés ont pu certes maintenir ou développer des activités en soi fort louables. Mais cette situation amène quelques commentaires.

En procédant de la sorte, ces établissements se sont donné des marges de manœuvre et des capacités de développement qui passaient outre aux équilibres budgétaires décidés par le gouvernement. Le recours aux déficits comme outil de gestion ne peut s'avérer équitable lorsqu'on considère les établissements qui respectent les politiques gouvernementales. De plus, la perpétuation des déficits donne de l'ensemble des universités, dans le secteur public et parapublic où ni les commissions scolaires, ni les cégeps et ni plus récemment les centres hospitaliers ne peuvent encourir des déficits, l'image d'un réseau indiscipliné qui abuse des fonds publics. Un ancien directeur de cabinet peut sans hésiter affirmer qu'une telle image n'est pas pour aider la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science auprès de ses collègues lorsque viennent les décisions finales sur les crédits de développement au gouvernement. Je ne voudrais pas que ces propos soient interprétés comme des imprécations, mais seulement rappeler que l'on ne peut se faire justice soi-même sans s'exposer, tôt ou tard, à en payer chèrement le prix. *Short term gain, long term pain* disent les Anglais ...

Ce qui se dessine derrière ce portrait plutôt pessimiste, c'est la fin d'une époque de développement à grands déploiements. Nous pouvons toujours compter sur la créativité et le dynamisme des professeurs, des chercheurs, des gestionnaires et des étudiants pour apporter des solutions à des problèmes nouveaux ou qui perdurent et répondre à des besoins émergents. Toutefois, ces solutions feront surtout appel à des stratégies de redéploiement, de gestion plus fine et plus étroite des problématiques et des priorités. Il ne faut jamais perdre du vue que les établissements universitaires disposent de ressources considérables qui, comprenant la subvention gouvernementale, s'élèvent à près de 1 800 000 000 $. Il n'y a pas qu'en matière d'environnement qu'il faut apprendre à recycler et à pratiquer le développement durable.

Les universités seront toutefois plus vulnérables dans ce contexte de ressources additionnelles restreintes à des politiques d'ensemble dont les effets induits sont difficilement mesurables. Il faudra apporter une attention particulière aux mesures de performance, liées notamment à la diplomation, que la ministre se propose d'introduire dès l'an prochain dans la formule de financement. Voudra-t-on mesurer la vitesse ou l'accélération? Pourra-t-on allouer à

ces nouvelles orientations des crédits nouveaux ou réaffecter des sommes déjà engagées dans le réseau? Les décisions entourant ces objectifs pourront avantager ou désavantager des établissements le cas échéant. Si on n'y prête pas attention, sans peut-être l'avoir souhaité, ce sont les orientations traditionnelles d'accessibilité qui pourront être touchées.

Les États-Unis ont une plus longue tradition d'interventionnisme gouvernemental en matière d'enseignement et de recherche universitaires. Au Tennesse, on a proposé d'ajouter un montant équivalent à 2 % du budget d'opération aux établissements qui adoptaient un ensemble de mesures visant à améliorer à la fois la formation et la diplomation des étudiants. Au Colorado, l'approche est différente. La loi oblige les établissements à adopter des politiques de contrôle des apprentissages des étudiants sous peine de se voir imposer une réduction des budgets de 2 %. De plus, dans plusieurs États, la réponse des gouvernements ou des établissements aux contraintes budgétaires s'est traduite par des réductions importantes du côté de l'admission des étudiants. C'est le maintien de la qualité à un niveau constant ou supérieur (concept dit de *sustainability*) qui a supplanté la priorité accordée à l'accessibilité. Ce sont ces questions qui seront au cœur des débats sur le financement des universités au cours des prochaines années.

Financement des universités

Par Jacques Garon, directeur de la recherche, Conseil du patronat du Québec

• • •

Le Conseil du Patronat du Québec (C.P.Q.) s'intéresse depuis de nombreuses années au développement des universités québécoises puisque ce sont nos ressources humaines les mieux formées qui constituent et qui constitueront davantage encore au cours des prochaines années l'actif essentiel de notre société. Encore faut-il que ces ressources humaines puissent recevoir un enseignement supérieur de niveau élevé.

La qualité de l'enseignement est étroitement liée au financement des universités. Or, cela fait plus de cinq ans maintenant que le C.P.Q. dénonce d'une part le sous-financement chronique de nos universités, ce qui a entraîné des déficits budgétaires importants pour presque toutes les universités, et que d'autre part il presse assidûment les gouvernements du Québec et du Canada de faire une priorité du financement adéquat de nos universités.

Pourquoi un intérêt aussi marqué pour le bon fonctionnement de nos universités de la part du C.P.Q.? Pour la raison invoquée par M. Ghislain Dufour, président du C.P.Q., devant l'Association canadienne d'éducation en 1987 : «Le monde de l'enseignement et le monde des affaires sont essentiellement interdépendants. L'un a besoin d'argent pour produire des gens instruits, et l'autre a besoin de gens instruits pour faire de l'argent.» Dans le peu de temps qui m'est imparti, je m'en tiendrai à trois points, à savoir : un bref bilan de la situation du financement universitaire, le pour et le contre d'un financement diversifié et les liens université-industrie.

Le constat depuis dix ans

Depuis plusieurs années, le sous-financement des universités québécoises a créé un climat d'insécurité financière qui ronge les établissements universitaires et qui est le résultat, pour reprendre une expression de l'ex-ministre de l'Éducation M. Claude Ryan, «des politiques malthusiennes» de financement pratiquées depuis des années.

Pour résumer en quelques brèves données, le montant total des subventions de fonctionnement versées aux universités a augmenté de 117,5 %

entre 1979-80 et 1989-90. Pendant la même période, l'indice des prix à la consommation a augmenté de 97 %. On peut donc dire qu'au cours des années 80, le budget de fonctionnement des universités québécoises a augmenté annuellement, en moyenne, d'environ 2 %, compte tenu de l'inflation.

Toujours pendant la même période, ou presque, soit de 1980 à 1989, l'effectif étudiant en équivalence temps complet pour l'ensemble des universités québécoises augmentait de 128 432 à environ 157 584, soit un accroissement de 22,7 %. Résultat net : la subvention annuelle par étudiant équivalence temps complet a diminué pendant la même période de 20 %, compte tenu de l'inflation.

Pour l'année 1991-92

Et si on n'avait pas augmenté les frais de scolarité des étudiants, compte tenu du contexte économique et budgétaire du gouvernement du Québec, il n'y aurait pour ainsi dire pas eu de croissance de l'enveloppe des subventions de fonctionnement des universités cette année au Québec.

En effet, l'enveloppe des subventions de fonctionnement des universités atteindra environ 1,5 milliard $ en 1991-92, soit une augmentation de 3,5 % comparativement à l'année précédente. Cependant, une somme de 27 millions $ sera soustraite de l'enveloppe et transférée au système d'aide financière aux étudiants afin de compenser les dépenses additionnelles générées par l'augmentation des droits de scolarités. La subvention de fonctionnement qui sera versée aux universités en 1991-92 s'établit donc à 1 milliard 470 millions $, soit 2 % de plus que la subvention de 1,4 milliard $ versée en 1990-91. Compte tenu de l'inflation, c'est un recul d'environ 3 %.

L'effort de rattrapage du financement gouvernemental pour assainir les finances des universités ne s'est pas poursuivi. Il le pouvait difficilement d'ailleurs puisque le manque à gagner pour le Québec résultant des mesures fédérales sur l'enseignement postsecondaire est estimé par le ministère de l'Éducation à 1,2 milliard $ entre 1988-89 et 1991-92. Bien plus, aucune augmentation salariale n'est prévue en 1992 étant donné que le gouvernement du Québec et les syndicats des secteurs public et parapublic ont conclu une entente de principe concernant le gel des salaires au cours des six premiers mois de 1992. L'augmentation prévue de 3 % au 30 juin 1992 ne s'appliquera pas à l'enveloppe 1991-92 puisque l'année financière se termine le 31 mars 1992.

Par ailleurs, le Discours sur le budget 1991-92 du ministre des Finances dressait un tableau assez sombre des finances publiques du Québec, avec un déficit prévu de 3,5 milliards $ pour l'année fiscale en cours se terminant le 31 mars 1992.

Il va donc falloir vivre selon nos moyens et l'état des finances publiques n'est pas sans conséquences sur l'enseignement universitaire.

Incidence

Si les coupures budgétaires effectuées au cours des dernières années ont fait très mal aux universités québécoises, il serait irréaliste de s'attendre à ce que les ressources distribuées par le gouvernement s'accroissent substantiellement dans un avenir rapproché. Mais il faut aussi reconnaître que ce sous-financement chronique ravive de vieux débats; ainsi par exemple, l'université devrait-elle s'en tenir à l'enseignement des sciences pures ou bien l'université devrait-elle continuer à enseigner aussi les sciences appliquées? Comment régler le problème épineux de l'excellence et de l'accessibilité?

Ces questions ne sont pas nouvelles mais elle exigent des réponses rapidement, car elles s'inscrivent dans un contexte socio-économique où le travailleur éduqué et bien formé devient la force productrice de notre société. Dans le passé, notre société industrielle avait la forme d'une pyramide, quelques personnes très qualifiées en formant la tête et la base était formée d'un réservoir immense de personne semi-qualifiées ou pas qualifiées, le tout reposant sur des fondations de ressources naturelles.

La révolution technologique a renversé la pyramide. La plupart des emplois requièrent de plus grandes compétences et s'appuient sur la connaissance. Nous sommes de plus en plus forcés d'être créatifs, innovateurs, de prendre l'initiative, en un mot, d'utiliser bien plus notre matière grise que de dépendre de nos ressources naturelles.

L'enseignement dispensé dans les universités devient donc un objectif stratégique prioritaire, car il va nous falloir plus d'ingénieurs, de techniciens et de gestionnaires.

Seulement voilà, si nous nous comparons relativement bien à d'autres pays en ce qui concerne le financement per capita de l'éducation supérieur, nous n'avons pas changé nos habitudes. Nous n'arrivons toujours pas à former suffisamment de scientifiques et d'ingénieurs pour répondre à la demande.

Nous entretenons, si je puis dire, un mauvais «mix» de spécialisations en éducation.

Ainsi, sur les 135 995 étudiants de premier cycle dans les universités québécoises en équivalence temps plein en 1989, 34 071 l'étaient dans les facultés de sciences pures et appliquées, c'est-à-dire 25 %. Parallèlement, l'éducation, les arts, les sciences humaines et les lettres comptaient 62 177 inscrits, soit 46 %.

Au deuxième cycle seulement, selon les chiffres de 1988, les universités québécoises formaient presque deux fois plus d'étudiants en sciences humaines et sociales qu'en sciences pures et appliquées. À ce rythme-là, nous ne sommes pas près de rattraper nos compétiteurs en technologie de pointe. Ce n'est pas de cette façon que nous réussirons à augmenter notre capacité de recherche. Et pourtant, le temps presse.

Remarquez que je ne préconise pas que l'on cesse de s'intéresser à tout ce qui n'est pas sciences et génie. Ce serait faire une autre erreur. Je pense que c'est surtout une question d'équilibre, un équilibre difficile à établir, je l'admets.

Cependant, ce genre de question nous ramène indirectement au problème du financement de l'éducation supérieure et nous amène à nous demander si, en réponse aux difficultés budgétaires des gouvernements et compte tenu des besoins actuels et futurs des employeurs, le financement des universités devrait être diversifié? Les promoteurs de ce colloque vont même jusqu'à suggérer que les universités ne devraient pas donner un enseignement de même niveau, qu'elles pourraient avoir des vocations différenciées et que pas conséquent, les formules de financement devraient tenir compte de ces différences au sein du réseau universitaire. De là à soulever la question des liens entre entreprises et universités, il n'y a qu'un pas, et on finit par revenir aux questions traditionnelles ayant trait à l'accessibilité et au type de formation que l'on devrait donner aux étudiants à l'aube de l'an 2000.

Soit dit en passant, si la diversification de l'enseignement universitaire était calquée sur le modèle américain, elle comporterait une hiérarchisation du réseau universitaire. De là à penser à une sélection possible des étudiants en fonction de la «classe» ou des programmes et diplômes offerts, il n'y a qu'un pas à faire, sans compter que pourrait même être envisagée une limitation a priori des effectifs des étudiants en fonction des besoins de l'économie. L'accessibilité en prendrait pour son rhume, disent certains.

C'est en réalité un faux débat. La vérité, comme en témoigne le dernier rapport du Conseil de la science et de la technologie du Québec, c'est que nous n'avons pas assez d'étudiants bien formés et que notre retard en ce domaine sur les grands pays industrialisés ne laisse pas d'être inquiétant. Pour maîtriser les technologies nouvelles et vaincre le chômage, le Québec doit faire un effort sans précédent de formation professionnelle, avant mais aussi après le baccalauréat.

Quant au mot sélection, c'est vrai, il sonne désagréablement. Que signifie en réalité la sélection? Qu'au fur et à mesure de l'accroissement de ses effectifs, l'enseignements supérieur doit répondre à des besoins diversifiés, selon les aptitudes des étudiants et les débouchés possibles. Pour cela, il lui faut renoncer à la fiction d'un enseignement supérieur uniforme, et permettre à chaque établissement de recruter selon ses critères propres, étant entendu que le candidat-étudiant devra être accueilli dans l'université de son choix, au pire dans la voisine.

Il est d'ailleurs faux que l'on puisse pratiquement choisir entre la sélection et l'absence de sélection. Si l'on refuse une différenciation des formations et des établissements, on s'accroche alors à des diplômes nationaux dévalorisés parce que nivelés par la base

En fait, l'égalitarisme qui règne dans nos têtes et que sous-tend l'accessibilité, n'est que la contrepartie d'un élitisme subtil et invétéré. Car enfin la sélection existe. Sans parler des facultés de médecine, en moyenne 19 personnes sur 100 accèdent au Québec aux études universitaires et bien sûr, en bout de ligne, le taux de diplomation n'est pas très élevé. En 1986, seulement 11 % de la population du Québec de 15 ans et plus détenait un diplôme universitaire.

Il est illusoire de penser que lorsque des études préparent à un métier et servent à quelque chose de précis, il ne faut pas de sélection. Que conclure des filières sans sélection pour lesquelles il n'y a pas de débouchés sur le marché du travail? Du reste, les étudiants ne s'y trompent pas : là où il y a sélection, les candidatures affluent.

Diversification des sources de financement :
Retour au financement privé?

En matière de financement du réseau universitaire, certains préconisent un accroissement de la part occupée par les contributions privées des familles d'étudiants (en plus des frais de scolarité actuels) ou des employeurs. Les arguments utilisés par ceux qui préconisent une réduction de la part constituée par les subventions gouvernementales dans les budgets des universités ne sont pas nouveaux et peuvent être classés en deux grandes catégories.

Une première catégorie d'arguments repose sur l'idée que les subventions aux universités constituent, globalement, un transfert en faveur des classes favorisées, aux dépens des autres classes. On avance en effet l'idée que l'enseignement universitaire profite surtout aux classes favorisées d'où proviennent la majorité des étudiants et où se retrouvent la quasi totalité des diplômés puisque ces classes ne constituent que 15 % environ de l'ensemble de la population tandis que le financement est prélevé de façon à peu près égale dans toutes les classes de la société. On prétend qu'en réduisant la part de l'État dans le financement du réseau universitaire, on réduirait l'importance de ce transfert en faveur des classes favorisées.

Une deuxième catégorie d'arguments en faveur du retrait de l'État du secteur universitaire repose sur l'idée que la vérité des prix est faussée par le financement public : présentement, les consommateurs d'enseignement universitaire ne paient directement qu'une petite fraction du coût réel de l'enseignement qu'ils consomment; s'ils payaient le coût réel, ils exigeraient sans doute un meilleur enseignement, plus d'efficacité et d'efficience et, sans doute aussi, ils réduiraient le consommation d'enseignement. Selon les défenseurs de cette thèse, la loi de l'offre et de la demande jouerait alors convenablement : les universités devraient ajuster l'offre (les cours, les programmes et les prix) à la demande. Des gains de productivité dans l'enseignement supérieur seraient enfin possibles. Par ailleurs, cette formule n'interdirait pas l'octroi de bourses au besoin ou au mérite.

Le C.P.Q. s'oppose à la réduction du financement public du réseau universitaire parce que, dans l'ensemble, plus la contribution privée exigée des individus est élevée, peu importe le service, plus grande est la sélectivité de type économique parmi les consommateurs de ce service. Autrement dit, s'il fallait agir avec l'enseignement supérieur comme on agit avec le commerce des marchandises, seuls les plus riches pourraient s'offrir l'enseignement le plus

cher. Si le coût de leurs études était entièrement assumé par les étudiants, bien rares seraient ceux qui les poursuivraient au-delà du premier cycle.

On ne peut pas soutenir non plus l'argument reposant sur la vérité des prix, car il est illusoire de croire qu'on peut évaluer le coût réel de chaque opération en éducation.

Dans l'hypothèse où l'on arriverait à évaluer au coût réel les crédits d'enseignement et à les faire assumer par les étudiants, on obtiendrait sans doute, comme le prétendent les tenants du retrait de l'État, une réduction de la consommation de l'enseignement et, particulièrement, une réduction de la consommation d'enseignement coûteux; mais alors qu'adviendrait-il du secteur universitaire québécois? Qu'adviendrait-il de la contribution du Québec en termes d'innovation industrielle si, en raison d'un régime de «sévérité de prix», on ne trouvait bientôt plus, au Québec, que des universités atrophiées, privées de leurs savants et chercheurs coûteux dont les traitements sont néanmoins relativement modestes par rapport à ceux des policiers ou des officiers de l'armée qui, eux, exigent beaucoup d'équipement? Qu'adviendra-t-il des projets de développement économique et social du Québec si, faute d'avoir encouragé ou aidé à l'acquérir, les Québécois n'ont pas le savoir requis?

Au Québec, il n'y a pas de choix à cet égard. L'État doit soutenir l'université s'il veut éviter de perpétuer la dépendance passée et les conséquences qui y sont rattachées (soldes migratoires négatifs, chômage élevé, sous-emploi de la population adulte, niveau de vie inférieur à celui de pays moins dépendants, etc.). S'il tient au progrès économique (et au développement socio-culturel que la prospérité économique peut faciliter), le Québec doit maintenir ou accroître son appui à l'enseignement universitaire et à la recherche. Réduire le financement public de l'université provoquerait certainement une pénurie de main-d'oeuvre hautement qualifiée ou du moins une participation moindre au développement, et conséquemment, entraînerait l'accroissement de la dépendance.

Et pourquoi pas des subventions directes aux étudiants plutôt qu'aux universités?

Parmi les formules proposées, la plus simple consiste à recourir à la carte de crédit universitaire : le gouvernement accorderait aux citoyens le remboursement plus ou moins complet des frais facturés par l'université pour les enseignements consommés. Conscientes des coûts d'une telle formule, certaines personnes estiment que le montant des crédits (ou remboursement)

devrait être en fonction de la situation financière de l'étudiant ou de ses parents, ayant en outre accès, comme aujourd'hui, à une bourse de soutien.

L'étudiant pauvre n'aurait , en fait, à peu près rien à payer, car il se situe au bas de l'échelle des taux d'imposition. Inversement, un étudiant fortuné aurait à payer jusqu'aux deux tiers de la facture. Le gouvernement règle alors entre un tiers (cas des étudiants moins fortunés) et la quasi totalité de la facture (cas des étudiants moins fortunés)

Selon ceux qui les préconisent, et nous ne sommes pas du nombre, les formules de ce type auraient l'avantage de favoriser l'accès des moins fortunés à l'enseignement supérieur tout en imposant un ticket modérateur à ceux qui sont davantage fortunés et elles réintroduiraient une relative vérité des prix dans l'enseignement supérieur.

Ces formules répondraient ainsi aux objectifs économiques classiques (équité, efficience, efficacité) tout en assurant les institutions universitaires d'une autonomie accrue. Par ailleurs, elles satisferaient, croit-on, les objectifs de développement économique et socio-culturel du Québec. Elles combineraient, en somme, les avantages du financement privé et ceux du financement public de l'enseignement supérieur.

En dépit des mérites qu'elles présentent de prime abord, les diverses formules de financement de la demande suscitent de nombreuses objections et le C.P.Q. s'y oppose. Il faudra d'abord que l'État fixe les échelles de facturation (comme c'est le cas avec l'assurance-santé), car, autrement, il n'y aurait aucun frein à la hausse des prix, le crédit étant pratiquement illimité. Si l'État fixe les échelles, les universités se retrouvent dans une situation analogue à celle qui leur serait faite dans un régime de subventions directes.

Si le remboursement des factures n'est pas de 100 % mais est plutôt assujetti à un taux variable, la détermination du ticket modérateur applicable à chaque étudiant particulier devrait en outre faire l'objet de démarches inquisitoires chaque année. Les contrôles, la paperasse et les tracasseries sur lesquels débouchent les formules de financement de la demande sont suffisants pour les condamner irrémédiablement aux yeux de ceux qui en ont déjà assez des complications.

Paradoxalement, le financement de la demande dessert les objectifs d'équité, d'efficience et d'efficacité que l'on peut poursuivre, car en dépit des contrôles, il est inflationniste. C'est du moins l'avis de ceux qui préconisent

plutôt le soutien de l'offre (c'est-à-dire des institutions productrices de services d'enseignements) qui rappellent qu'il est plus facile de contrôler une douzaine d'établissements qu'un demi-million d'étudiants. Finalement, les objectifs économiques et socio-culturels du Québec seraient moins bien servis par une formule de financement public de la demande (trop conjoncturelle) que par une formule de financement public du réseau dans son ensemble (où les incitations régulatrices sont alors facilitées et où les interventions à long terme sont de mise, etc.).

Il ne reste plus qu'à faire payer les étudiants étrangers?

Selon l'avis du Conseil des universités à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science concernant le financement des universités en 1991-1992, les étudiants étrangers dans les universités québécoises payaient depuis 1984-1985 des droits de scolarités de 2 900 $ par trimestre, soit 5 800 $ par année, à moins de bénéficier d'une exemption permettant de payer les droits de l'étudiant québécois. En 1990-1991, les revenus provenant de ce régime particulier de droits de scolarité étaient estimés à 19 millions $. En 1991-1992, les droits de scolarité applicables aux étudiants étrangers seront majorés de 20 % pour atteindre 3 480 $ par trimestre, soit 6 960 $ par année académique. Cette augmentation produira des revenus additionnels de 3.6 millions $ qui ne profiteront pas aux universités puisqu'ils ont été soustraits de l'enveloppe des subventions. À 6 960 $ par année, le Québec et l'Ontario seront les provinces où les frais de scolarité des étudiants étrangers seront les plus élevés. Alors qu'un taux fixe s'applique au Québec, la tarification, en Ontario, varie de 6 000 $ à 10 000 $, selon les disciplines et les établissements, ce que nous appuyons d'ailleurs.

Il y avait dans les universités québécoises, à l'automne 1989, 8 661 étudiants étrangers dont 52 % au niveau du premier cycle. Un peu plus de la moitié de ces étudiants (4 635) bénéficiaient d'une exemption et payaient les mêmes droits que les étudiants québécois. La moitié de ces exemptions ont été accordées en vertu d'ententes que le ministère des Affaires internationales a conclues avec une quarantaine de pays.

Dans l'immédiat, la hausse de 20 % est un fait accompli. Bien que ce pourcentage soit inférieur à la progression du taux d'inflation ces sept dernières années, il s'agit d'une hausse substantielle de 1 160 $ par année. Lors de l'augmentation précédente en 1984, les droits avaient été augmentés de 1 450 $; cependant, les étudiants étrangers déjà inscrits et qui continuaient dans le même programme n'étaient pas touchés par cette augmentation et

bénéficiaient de ce qu'on appelé la «clause grand-père». Cette clause n'est pas appliquée cette année puisque l'augmentation s'applique à tous les étudiants étrangers assujettis au régime particulier des droits de scolarité.

La hausse de 700 $ des droits de scolarité des étudiants québécois est étalée sur deux ans (350 $ en 1990-1991 et 350 $ en 1991-1992) et a été annoncée quelques mois avant la période d'inscription, alors que l'augmentation de 1 160 $ pour les étudiants étrangers a été annoncée sans préavis bien qu'elle soit monétairement beaucoup plus importante. Par souci d'équité, on aurait au moins pu adopter des mesures transitoires, également étalées sur deux ans. Cette mesure risque de compromettre la poursuite des études d'un certain nombre d'étudiants étrangers.

Pour le C.P.Q. comme pour le Conseil des universités, la question des étudiants étrangers mérite d'être approfondie tant sous l'angle des droits de scolarité que des bourses versées. Tous les étudiants étrangers ne sont pas originaires de familles riches.

Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la présence d'étudiants étrangers dans les universités québécoises contribue an «brassage d'idées»; les étudiants étrangers contribuent à créer une ambiance plus universelle dans l'université, ouvrant les esprits à d'autres réalités que celle du milieu québécois.

Le flirt des universités avec l'industrie

Enfin, quelques mots sur les liens universités-industrie. Nous pensons que le rapprochement entre les universités et les entreprises est primordiale pour assurer le développement de secteurs où l'innovation technologique est la clé de la survie. Dans tous les pays, le mot d'ordre est maintenant de favoriser le transfert rapide des innovations de l'université vers l'industrie. Au Québec, l'urgence est peut-être encore plus évidente qu'ailleurs si l'on en croit les analyses du troisième rapport de conjoncture publié en avril dernier par le Conseil de la science et de la technologie du Québec. Si la diffusion des technologies s'est améliorée, encore peu d'entreprises ont cependant introduit ces technologies. Les ressources humaines du Québec demeurent moins qualifiées que celles de l'Ontario ou du reste du Canada.

Le resserrement des liens université-entreprise n'est pas étranger au problème du financement de la recherche. Pourquoi? Essentiellement parce qu'au moment où nos gouvernements sont aux prises avec des problèmes

aigus de déficit budgétaire et de dette nationale, leur capacité de subvenir aux besoins financiers croissants de la recherche fondamentale est donc limitée. Par conséquent, les entreprises considèrent maintenant que la coopération avec les universités devient une nécessité pour construire une fondation scientifique solide afin de combler leurs propres besoins, de devenir plus compétitives et d'attirer les meilleurs talents. Les entreprises qui évoluent dans des industries d'une certaine maturité se trouvent de plus en plus confrontées à la concurrence et doivent renouveler leur gamme de produits tout en améliorant leurs procédés de fabrication. Si elles ne disposent pas de l'expertise requise, elles se tournent vers l'université pour les aider à trouver des solutions afin d'assurer leur survie.

L'autre côté de la médaille, c'est que l'université est de plus en plus intéressée à coopérer avec l'industrie pour répondre aux besoins du marché du travail, pour faciliter les transferts de technologie et pour promouvoir la création d'emploi. Par ailleurs, les universités sont toujours à la recherche de financement, car elle souffrent de budgets inadéquats, compte tenu des coûts énormes de la recherche et des équipements. Les universités n'échappent pas non plus aux pressions de la concurrence pour trouver de meilleures façons de gérer leurs ressources afin d'exceller en science et technologie. C'est une démarche maintenant nécessaire, ne serait-ce que pour attirer les meilleurs étudiants.

Dans ce contexte, les «entrepreneurs académiques» et les leaders industriels établissent des liens qui donnent naissance à des projets conjoints bénéfiques à l'université et au secteur privé.

Aujourd'hui, les relations industrie-université prennent les formes les plus diverses : contributions financières, bourses d'études, présence de dirigeants d'entreprise au conseil d'administration d'universités, contrats de recherche, échange de personnel, dons d'équipements, co-entreprise, institut mixte, parc technologique, enseignement coopératif, etc.

Mais malgré cette diversité, les universités et les industries sont demeurées somme toute assez timides dans leurs relations au cours des années 1980. Encore aujourd'hui, il y a des réticences.

Il faut d'abord comprendre les traditions qui caractérisent l'université. Le chercheur universitaire évolue dans un milieu où la liberté académique et la libre circulation de l'information sont choses sacrées, où la recherche du savoir pour le savoir constitue la principale innovation.

L'universitaire peut faire des recherches sur les sujets de son choix et dans les directions qu'il pense les plus fertiles. Dans cet univers, pour être reconnu, il doit publier le résultat de son labeur le plus rapidement possible. «Publier ou périr» est sa devise. Toute cette activité est régie par un système d'évaluation par les pairs. Chaque fois que le chercheur publie des résultats ou demande une subvention, ce sont les autres spécialistes de sa discipline qui évaluent ses mérites. On vérifiera ses calculs, sa méthode, ses résultats pour savoir si tout est conforme à la démarche scientifique.

Le monde de la concurrence industrielle s'accomode mal de ces principes. La libre circulation de l'information entre les entreprises, l'empressement à publier ou encore la recherche tous azimuts cadrent mal avec la recherche industrielle. Dans ce monde-là, les gens sont plutôt enclins à garder secrets les résultats de leurs travaux, à les protéger par des brevets lorsque cela est avantageux et à faire des recherches sur des problèmes précis. Une démarche qui est fort compréhensible et légitime dans un contexte de concurrence.

Mais les chercheurs universitaires, en général, n'aiment pas tellement se faire dicter leur ligne de conduite et la recherche dirigée vers des buts précis n'est pas encore aussi populaire qu'on le voudrait dans l'industrie. D'autant plus que le débat sur la prépondérance de la recherche fondamentale ou de la recherche appliquée comme facteur moteur de l'innovation n'est pas réglé.

Malgré ces différences culturelles, industrie et université sont quand même parvenues à s'entendre à plusieurs occasions et à trouver un juste équilibre entre les principes universitaires et les nécessités industrielles.

On peut citer, entre autres, l'exemple de collaboration entre l'École polytechnique de Montréal et le secteur privé qui a abouti à la création du Centre de caractérisation et de microscopie des matériaux. Nous pensons qu'il faut travailler sans relâche à tisser des liens solides entre les entreprises et les universités.

Conclusion

En conclusion, considérant l'importance de doter le Québec de ressources humaines possédant des compétences de haut niveau et comte tenu des inconvénients et avantages respectifs du soutien de l'offre (subventions aux établissements qui offrent les services d'enseignement et de recherche), d'une part et du soutien de la demande (subventions aux personnes et

organismes qui utilisent ces services), d'autre part, le C.P.Q. recommande au gouvernement :

— de maintenir l'effort budgétaire qu'il a consenti jusqu'ici à l'égard des établissements universitaires et de travailler avec ces derniers pour résorber le déficit accumulé de 168 millions $ (au 31 mai 1990) au cours des prochaines années, de même que de trouver une solution au sous-financement global annuel d'environ 200 millions $;

— d'accroître les crédits destinés à soutenir la participation des étudiants les plus démunis tout en poursuivant sa politique d'augmentation des frais de scolarité afin que ses frais se rapprochent de la moyenne canadienne;

— de réexaminer la politique des droits de scolarité applicable aux étudiants étrangers;

— d'étudier en profondeur l'incidence d'un enseignement universitaire différencié selon les établissements, c'est-à-dire une adaptation dynamique au changement de la part des établissements subventionnés.

Le C.P.Q. recommande aux universités :

— de multiplier les liens entre les universités et les grandes et moyennes entreprises;

— de veiller à ce que tous les services auxillaires (restaurants, résidences, librairies, etc.), et plus précisément ce qu'on appelle les «dépenses non considérées», s'autofinancent;

— d'étudier comment certains programmes dispensés par les facultés pourraient être offerts au niveau collégial; et

— de développer les fondations universitaires.

En somme, si on ne s'attaque pas résolument au problème du sous-financement, nous ne pourrons pas nous assurer que le Québec sera doté d'un système universitaire concurrentiel comparativement à d'autres systèmes.

Il est impératif, à cet égard, qu'on lève l'incertitude qui entoure depuis trop longtemps le financement universitaire et qu'on fournisse aux universités, par des engagements clairs, les moyens de planifier leur avenir avec réalisme.

C'est là une condition essentielle à la contribution que l'on attend d'elles au développement économique du Québec.

Le financement des universités

Par Nicolas Plourde, président, Fédération étudiante universitaire du Québec

• • •

Introduction

Le 19 décembre 1989, quand le gouvernement annonça que les frais de scolarité exigés des étudiantes et des étudiants universitaires du Québec seraient augmentés de 130 % et indexés à partir de 1992-1993, mettant ainsi fin au «gel» des 20 dernières années, la FEUQ ne fut pas longue à dénoncer cette mesure, convaincue que celle-ci représenterait un danger pour l'accessibilité et qu'elle ne réglerait pas de façon définitive le problème du sous-financement des universités.

En haussant les frais de scolarité, le gouvernement a laissé entendre que cette mesure soulagerait à elle seule le problème du sous-financement des universités. Cette hausse a procuré à ces dernières des ressources financières supplémentaires nettes de 41 millions de dollars en 1990-1991 et de 83 millions de dollars de plus en 1991-1992[7]. Pourtant, pour l'année 1988-1989, le Conseil des universités avait évalué que les universités québécoises auraient eu besoin de 120 millions de dollars de plus «pour dispenser un enseignement de qualité» comparable à celui qui est offert par les universités ontariennes[8].

C'est donc dire que cette hausse des frais de scolarité ne résoudra pas le problème du sous-financement des universités, d'autant plus qu'elles ont accumulé un déficit de 166 millions de dollars[9]. Consciente de cela, la FEUQ a proposé un «nouveau partenariat» destiné à sortir les universités de la situation financière précaire dans laquelle elles se trouvent actuellement. Ce «nouveau partenariat» ferait appel à un effort concerté de quatre grands acteurs : le gouvernement, les universités, les entreprises, et les étudiantes et les étudiants.

---

7 MESS, *Les droits de scolarité : une hausse nécessaire*, Déclaration de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à l'occasion d'une conférence de presse tenue à Québec, 19 décembre 1989, page 7.

8 CONSEIL DES UNIVERSITÉS, *Le financement du réseau universitaire en 1988-1989*, p. 14.

9 CREPUQ, *Résultats préliminaires de l'exercice financier 1989-90 des universités québécoises*, 10 octobre 1990.

1. Le gouvernement

Le gouvernement a effectué, de 1982 à 1987, des compressions de 61,2 millions de dollars et des prélèvements de 70,9 millions de dollars dans ses subventions aux universités[10]. De plus, si ces subventions avaient été régulièrement indexées au coût de la vie et si elles avaient tenu compte de la croissance des clientèles, elles auraient été plus élevées en 1988-1989 de 127,5 millions de dollars[11].

Le gouvernement doit donc en partie être blâmé pour le problème du sous-financement des universités. En conséquence, la FEUQ propose :

(1) Que le gouvernement maintienne, en dollars constants, la valeur de sa contribution *per capita* au financement des universités et qu'il les dédommage pour les compressions budgétaires qu'elles ont dû subir.

2. Les universités

Les objectifs fondamentaux des établissements universitaires sont l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. La FEUQ croit qu'elles devraient donc se concentrer sur ces domaines. Plusieurs services gérés par les universités sont encore déficitaires. Il est vrai que, dans certaines universités, des efforts considérables ont été déployés pour redresser la gestion de divers services, en confiant notamment celle-ci aux associations étudiantes ou au secteur privé. Cependant, avant d'injecter de nouvelles sommes, il y a lieu de prendre les mesures qui s'imposent pour vérifier si les deniers publics dont les universités ont la garde sont judicieusement utilisés.

En outre, les étudiantes et les étudiants contribuent au financement des universités d'une façon non négligeable. En ce sens, les universités devraient leur accorder une plus grande place dans la gestion des universités. Les étudiantes et les étudiants désirent être bien plus que de simples consommateurs passifs de cours. Ils veulent être reconnus comme des partenaires à part entière! En conséquence, la FEUQ propose :

(2) Que les universités fassent preuve de plus d'ouverture et de transparence dans leur administration, qu'elles améliorent leur gestion et que les

---

10 Précitée, note 2, p.12.
11 Id., p. 11.

étudiantes et les étudiants soient appelés à participer activement aux décisions s'y rattachant.

3. Les entreprises

Qu'en est-il des entreprises? Au Québec, elles n'assument qu'une part congrue du budget des universités. En France, une contribution obligatoire équivalente à 1,7 % de la masse salariale des entreprises est perçue auprès de celles-ci pour financer la formation professionnelle. De même, Terre-Neuve a adopté récemment le *Health and Post Secondary Education Tax Act*, en vertu duquel une taxe de 1,5 % est imposée aux entreprises dont la masse salariale est supérieure à 300 000 $ par année[12]. Si un tel impôt existait au Québec, même s'il n'était que de 1 %, sa recette serait suffisante pour résoudre le problème du sous-financement des universités.

Cette idée de faire contribuer les entreprises au financement des universités fait de plus en plus son chemin. À preuve, l'éditorialiste Jeffrey Simpson, dans un article paru dans le *Globe and Mail* du 5 mars 1991, suggérait que chaque entreprise paye 2 000 $ à l'université qui a formé un diplômé qu'elle engage.

Il est vrai qu'un esprit de philanthropie se manifeste de plus en plus chez les entreprises, mais force nous est de reconnaître qu'il profite presque exclusivement à certains secteurs de pointe. En conséquence, la FEUQ propose :

(3) Que les entreprises soient appelées à augmenter leur contribution au financement des universités, notamment par l'entremise d'une taxe spéciale sur la masse salariale.

4. Les étudiantes et les étudiants

Si le gouvernement, les universités et les entreprises étaient prêts à faire leur part, les étudiantes et les étudiants seraient sûrement disposés à contribuer davantage au financement des universités dans la mesure où cela ne menacerait pas l'accessibilité.

En Australie, par exemple, les étudiantes et les étudiants ont le choix de payer leurs frais de scolarité immédiatement ou de demander que le paiement

---

12 Government of Newfoundland and Labrador, *Tax Information Bulletin*, «The Health & Post Secondary Education Tax Employer Information Return», July 1990.

en soit différé. S'ils choisissent cette dernière option, les étudiantes et les étudiants australiens sont alors assujettis, après leurs études, à un impôt supplémentaire — mais progressif — pendant 10 ans ou jusqu'à ce que le montant de leurs frais de scolarité ait été récupéré.

Cette solution, comme bien d'autres, devrait être sérieusement étudiée, ce que le gouvernement du Québec ne s'est même pas donné la peine de faire avant de hausser les frais de scolarité[13]. En conséquence, la FEUQ propose :

(4) Que les étudiantes et les étudiants soient appelés à contribuer au financement des universités par des mesures ne constituant pas une barrière à l'accessibilité, notamment par l'entremise d'un impôt post-universitaire.

Conclusion

Cela fait déjà près de deux ans que la FEUQ a mis de l'avant l'idée de ce «nouveau partenariat». Cette proposition repose sur la nécessité pour chacun des quatre partenaires qui y sont identifiés d'assumer leurs responsabilités et de contribuer au financement des universités.

Dans une perspective à long terme, où certaines réformes seraient apportées à la structure actuelle des frais de scolarité et même au financement des universités comme tel, les étudiantes et les étudiants seraient prêts à assumer leurs responsabilités et à payer leur juste part de la facture. Cependant, l'état de la situation exige que chacun mette l'épaule à la roue et fournisse l'effort requis.

Dans le cadre du «nouveau partenariat» proposé par la FEUQ, une façon de définir la contribution de chacun serait d'établir sa quote-part dans l'ensemble de l'enveloppe budgétaire des universités. En somme, il s'agirait d'établir les pourcentages de contribution de chaque intervenant dans la facture globale du réseau.

Cette répartition du coût entre les différents intervenants pourrait être établie de façon définitive ou être revisée périodiquement. Il est cependant essentiel que cette répartition soit le résultat d'un consensus.

---

13 Voir à ce sujet : FEUQ, *Le nouveau partenariat : la contribution des étudiantes et des étudiants*, Frédérick Seppey, 18 août 1990 et COUNCIL OF ONTARIO UNIVERSITIES, *Focus on Fees*, David Stagger, 1989, p. 118.

Actuellement, le gouvernement contribue pour environ 89 % du budget des universités, tandis que la contribution des étudiantes et des étudiants se situe à environ 10 %. Si un IPU était introduit, la FEUQ serait prête à ce que cette contribution soit plus élevée[14].

Ainsi, dans le cadre d'un IPU, si la part des étudiantes et des étudiants était établie à 15 %, le gouvernement et les entreprises auraient à se partager 85 %.

Un tel système existe déjà aux États-Unis où, en vertu d'une loi de la législature du Minnesota[15], le gouvernement de cet État finance un pourcentage fixe, en l'occurence 67 %, de l'ensemble des coûts reliés à l'éducation postsecondaire, la balance étant assumée par les étudiantes et les étudiants, et les dons divers.

Une des caractéristiques fondamentales de ce shéma de financement est que l'on simplifie de beaucoup l'épineuse question de l'indexation des frais de scolarité.

À ce sujet, la FEUQ aimerait mettre en garde les décideurs ici présents aujourd'hui. C'est maintenant un secret de polichinelle qu'il se discute actuellement de hausser à nouveau les frais de scolarité, et même de les moduler selon une ou plusieurs possibilités, soit en fonction des programmes, des perspectives d'emploi, des universités ou des cycles d'étude. En fait, certaines des personnes qui sont ici aujourd'hui dans la salle travaillent sûrement déjà à préparer la décision fatidique. Hausser à nouveau les frais de scolarité, au-delà d'une simple indexation égale à l'IPC, sans se pencher d'abord sur la structure actuelle des frais de scolarité, serait pour la FEUQ pure provocation. Le MESS a donc deux choix. Attentre avant de poser tout autre geste, comme hausser et moduler les frais de scolarité, et de revoir toute la question du financement des universités, ou aller de l'avant et se mettre à dos définitivement l'ensemble du mouvement étudiant.

La FEUQ a déjà recommandé au MESS de mettre sur pied un comité multipartite pour revoir toute la question du financement des universités. À ce

14 Il est généralement admis qu'une contribution de 15 % à 20 % de la part des étudiantes et des étudiants au coût réel de leur formation, comme c'est le cas ailleurs au Canada, représente un niveau raisonnable. Par ailleurs, en Australie, où il existe un IPU, la contribution des étudiantes et des étudiants est d'environ 20 %.

15 Ce système, connu sous le non de *Average Cost Funding (ACF)*, a été introduit en 1983 par l'adoption d'une loi par la Législature du Minnesota (*Public Post-Secondary Education*, Chapter 135A).

point, la FEUQ ne peut que réitérer cette demande qui apparaît être un bon point de départ pour entamer une réflexion sur l'avenir des universités québécoises.

Ce «nouveau partenariat», bien qu'ambitieux, se situe néanmoins dans le domaine du possible. Il suffit que chaque intervenant mette de l'eau dans son vin et accepte de parler à son vis-à-vis.

ATELIER V

Concurrence interuniversitaire

Chaque université s'est façonné une culture institutionnelle distincte au fil des ans. Qu'arriverait-il si chacune d'elles devait redéfinir sa mission en fonction de la valeur qu'on voudrait bien lui reconnaître dans le réseau? Quel serait l'effet sur la clientèle étudiante? Assisterait-on au maraudage des professeurs?

• • •

Bernard Élie,
Vice-doyen, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal

Robert Lacroix,
Doyen, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

Jacques L'Écuyer,
Vice-président à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec

La concurrence universitaire, un concept à définir

Par Bernard Élie[16], vice-doyen, Faculté des sciences humaines, Université du Québec à Montréal

• • •

La concurrence entre les établissements universitaires, comme la concurrence entre des entreprises, ne peut être envisagée dans l'abstrait ou sur une base purement théorique. La compréhension de ce phénomène doit tenir du contexte social, politique et culturel dans lequel il se situe.

La mission des universités

Une université n'est pas une entreprise de production, le concept de concurrence ne peut pas être le même dans les deux cas et surtout il ne peut être celui des modèles économiques. Les universités au Québec ne pourront jamais se retrouver dans un univers d'entreprises privées, dans un marché plus ou moins libre, où elles devront maximiser leurs profits dans un système de prix donné.

La mission première des universités est la formation. Cette mission doit s'exercer à travers l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Ces trois dimensions ou volets sont inséparables, ils forment un tout qui se doit de tendre vers l'excellence. L'on ne peut envisager un enseignement de qualité sans recherche, qui fonde cet enseignement, de même il ne peut y avoir de recherche qui ne soit pas transférable, au moins en partie, dans l'enseignement et dans les services à la collectivité. Une université ne saurait répondre correctement à la mission que la société lui a confiée sans embrasser ces trois volets de la façon la plus satisfaisante.

Il est nécessaire de rappeler ainsi la mission des universités dans toutes ses dimensions, car l'université est spécifique et doit répondre à plus qu'un institut de recherche spécialisé, à plus qu'un collège d'enseignement et à plus qu'un organisme d'intervention sociale. Vouloir limiter la mission des universités ou d'une université à un ou deux de ces volets, c'est en fait refuser ou c'est ne pas comprendre la spécificité de l'université dans la société, la québécoise en particulier. Depuis plusieurs années les universités, forcées par le MESS,

16 Nous tenons à remercier Dorval Brunelle pour ses commentaires toujours pertinents.

ont produit des énoncés de mission ou des plans directeurs très intéressants et très révélateurs. Notons, pour l'instant, que dans ces énoncés de mission, certaines institutions ont souvent oublié un de ces volets, le plus souvent celui des services à la collectivité.

D'autre part, la tâche des professeures et professeurs doit également refléter ces trois composantes de la mission des universités, dans des proportions variables d'abord entre elles et aussi dans le temps. Ainsi, à certains moments de sa carrière un professeur-e sera plus engagé en recherche alors qu'à d'autres moments il investira plus dans les services à la collectivité ou dans l'enseignement.

Ces rappels sont d'autant plus importants que l'ensemble du système universitaire québécois repose essentiellement sur un financement public, contrairement à certaines universités américaines, par exemple. Quel que soit le statut juridique des différentes institutions, le système universitaire québécois est un système public. Cette particularité des universités québécoises leur impose de rendre des comptes à celles et à ceux qui les financent. Dans cette perspective, les orientations ou les alternatives de développement doivent faire l'objet d'un large débat public. Ce débat est d'autant plus urgent que les universités ont toutes fait reposer leurs orientations des prochaines années, si nous nous fions à leur énoncé de mission, sur un modèle de concurrence encore mal défini.

Qu'est ce que la concurrence universitaire?

Toutes les universités ont placé, dans leurs plus récents énoncés de la mission, la concurrence entre elles au cœur de la problématique de développement. Comment définir la concurrence universitaire?

S'agit-il d'une concurrence entre des établissements pour permettre un meilleur niveau d'enseignement, de recherche et des services à la collectivité? Ou s'agit-il, en réalité, d'une bataille entre les universités pour le partage d'une enveloppe budgétaire de plus en plus insuffisante et pour le recrutement de ressources humaines rares? De toute évidence, malheureusement, c'est cette dernière définition qu'il faut retenir, même si la première serait la bonne.

Il y a même une université qui s'est arrogé le pouvoir de s'autoproclamer gagnante dans cette course à l'excellence, en proposant une hiérarchisation des établissements universitaires où elle serait au sommet, comme grande université de recherche, alors que les autres seraient reléguées à un rôle

secondaire d'université urbaine ou d'université régionale. Cette conception du résultat de la concurrence qui conduit à une spécialisation aveugle des établissements comme telle, est sans doute à courte vue et dangereuse pour la société québécoise. La concurrence entre les universités devrait plutôt amener à la spécialisation des établissements dans certains domaines, mais non des établissements comme entité institutionnelle et budgétaire.

Si l'on veut garder un certain dynamisme dans le monde universitaire au Québec, nous ne devons pas le figer en spécialisant les institutions ce qui est purement abstrait et théorique. Au contraire, il faut permettre aux équipes les plus performantes, où qu'elles se trouvent, de fonctionner et de se développer, aussi bien pour l'enseignement que pour la recherche. Par exemple, est-ce que l'Institut d'études féministes ou celui des sciences de l'environnement, récemment créés à l'UQAM, n'auraient pas eu le droit de voir le jour sous prétexte que l'UQAM n'aurait pas été définie comme une université de recherche, mais comme une université régionale ou urbaine? Ou encore, est-ce que certaines activités en éducation permanente de l'Université de Montréal devraient être abolies parce qu'elles ne correspondraient pas à la mission d'une université de recherche? Absurde, nous nous priverions ainsi du développement d'expertises nécessaires pour le Québec et reconnues mondialement.

Peut-on se permettre la concurrence au Québec?

Ce qui est le plus remarquable dans les énoncés de mission des universités, c'est l'absence d'une compréhension ou la non prise en compte du contexte québécois. En effet, le modèle de concurrence prôné par toutes est présenté dans son seul contexte continental ou même mondial sans tenir compte de la spécificité du Québec. Peut-on, doit-on, par exemple comme le suggère l'Université de Montréal, adopter le modèle, suivre la stratégie américaine de développement de notre réseau universitaire? Peut-on aussi, au Québec, se situer, comme le suggère ces énoncés, dans un modèle de pure concurrence?

Le Québec est une petite économie et distincte comme société à majorité francophone, à ces titres avons-nous les moyens de cette concurrence dans un contexte continental?

Certes, aujourd'hui, le libéralisme triomphe, le libre-échange nous est présenté comme la panacée et le modèle de concurrence est idéalisé au niveau économique. Cela n'implique pas pour autant une absence de regards critiques sur ce modèle trop réducteur. En matière de culture et de formation

peut-on faire abstraction du contexte social, historique et linguistique particulier du Québec?

Comme toute société périphérique ou en marge des sociétés dominantes, cette situation nous impose des contraintes très particulières. La culture et la formation doivent refléter et répondre aux objectifs et aux besoins de la société québécoise, les universités sont des éléments centraux dans la préservation, la promotion proprement québécoise. En tenir compte ne veut pas dire faire fi des grands courants de recherche continentaux ou même mondiaux; au contraire, nous devons nous placer dans ces courants et cela du mieux possible, mais en répondant aussi à nos contraintes de société périphérique.

De plus, le sous-financement actuel des universités, reconnu par tous, loin de permettre la concurrence sur le partage de la pénurie, devrait conduire les universités à la concertation, à la mise en commun de certains de nos efforts, d'autant plus que leur financement est public.

Par exemple, pour les bibliothèques postsecondaires de la région de Montréal, plus particulièrement au niveau des périodiques, comment peut-on tolérer des abonnements multiples à des revues, très coûteuses et scientifiquement de durées utiles limités (en moyenne de cinq ans), pour un petit nombre d'individus qui les consulte?

Prenons un autre exemple. À Montréal nous avons quatre universités de taille moyenne, donc quatre administrations lourdes qui représentent, en période de rareté de ressources, un poids financier considérable pour une population relativement petite. N'y a-t-il pas certains services à mettre en commun?

Mais à l'heure actuelle, chaque institution a défini ses propres priorités sans tenir compte des autres. Bien plus, il y a même une absence totale de référence aux autres établissements. Loin de la concertation, les universités adoptent aveuglément le modèle de concurrence, et ceci dans un contexte continental.

Une certaine rationalisation est à faire, ce qui ne veut pas dire une hiérarchisation des universités, bien au contraire, et elle doit conduire à la concertation. Cette concertation est d'autant plus urgente compte tenu du sous-financement. Les universités québécoises sont dépendantes très largement du financement public et nous n'avons pas, ou peu, de financement privé. Mais ce

financement public est de plus en plus limité et il ne saurait augmenter de façon significative dans les prochaines années.

La concertation entre les universités est la seule option réaliste et il faut exclure l'option d'une concurrence simpliste sur le partage de faibles fonds.

L'ironie ou le paradoxe dans le réseau universitaire québécois, c'est de voir comment les administrations des universités, depuis près de dix ans, ont développé et ont eu recours à des indicateurs de performances, très souvent purement quantitatifs, pour estimer la tâche accomplie de leurs personnels administratifs et enseignants. Ces indicateurs ont pour but d'assurer une meilleure répartition des ressources à l'intérieur de chaque établissement, peut-être. Mais ces mêmes administrations universitaires échappent, le plus souvent, à cet objectif de rationalisation de la répartition des ressources lorsqu'elles se retrouvent entre elles, entre les universités. Ce qui permettrait de mieux répondre aux besoins des étudiants et du marché du travail, donc du Québec. L'ensemble du réseau universitaire québécois doit être rationalisé, non par une concurrence ruineuse et dévastatrice pour les investissements déjà injectés par la société québécoises depuis trente ans, mais par une concertation globale. Seule façon d'assurer une réponse adéquate aux besoins présents et futurs de notre société dotée de ressources de plus en plus rares.

Cette concertation ne doit pas faire abstraction des caractères particuliers de chacune des universités; au contraire, il faut en assurer la préservation puisque la différence en formation fonde leur dynamisme. Concertation ne veut pas dire homogénéisation.

En guise de conclusion

Une véritable concertation interuniversitaire, entre les établissements, et non une concurrence, doit être faite par les universités elles-mêmes, sinon on nous l'imposera de façon beaucoup plus dure qu'actuellement. Les universités ne sauraient continuer à se considérer comme des organisations vouées à des missions qui transcendent leur contexte géographique particulier.

De plus, par obligation, cette concertation interuniversitaire devra s'étendre également à l'ensemble de l'enseignement postsecondaire. Une liaison CEGEP-universités est nécessaire dans plusieurs domaines, comme la formation professionnelle et la complémentarité des programmes de formation dite générale, sans oublier certains liens à établir au niveau de la recherche et de la création.

Les principaux défis de concertation concerneront d'abord la rareté des ressources financières bien sûr, mais surtout humaines. Le vieillissement des personnels universitaires posera le défi du renouvellement massif et de la formation dont auront besoin les professeures, professeurs et les professionnelles, professionnels de l'avenir.

Les besoins nouveaux de formation seront aussi des défis importants, aussi bien dans les domaines professionnels que dans de nouveaux champs disciplinaires. La complexification des pratiques professionnelles et les ajustements que doit entreprendre la société québécoise amèneront une révision importante des programmes, en particulier ceux de premier cycle, et le développement de nouvelles options et de nouveaux programmes d'études. Par exemple, la croissance de la population d'origine culturelle nouvelle aura un impact sur les programmes d'intervention sociale, comme en travail social ou en psychologie.

La concertation entre les universités, pour des raisons de coûts, de ressources et de besoins sociaux, sera indispensable dans un proche avenir, l'option d'une concurrence simpliste est à bannir.

La concurrence interuniversitaire : d'une concurrence pour la quantité à une concurrence par la qualité

Par Robert Lacroix, doyen, Faculté des arts et des sciences, Université de Montréal

• • •

Parler de concurrence interuniversitaire lorsque l'on appartient soi-même à une institution universitaire est toujours un sujet délicat. Mes expériences passées à cet égard m'ont bien démontré qu'il était difficile de ne pas se faire taxer de vision volontairement biaisée en faveur de son institution. Et j'en suis à me demander si ce n'est pas à cause de ce biais apparent, et par souci d'équité pour les différentes institutions, qu'on invite régulièrement les mêmes individus à parler des mêmes thèmes. Ce n'est donc pas sans hésitation que j'ai finalement accepté de parler encore une fois de concurrence universitaire.

Une fois pris au piège, je me suis demandé si j'avais vraiment du neuf à rajouter à mon discours traditionnel sur le sujet. Est-il possible, me demandais-je, d'avancer sur cette question des pistes de réflexion susceptibles d'alimenter un débat un peu figé, pour ne pas dire braqué, sur la critique des vocations particulières pour les universités? Je n'ose pas répondre à cette question, je vous laisse le soin d'en juger par vous-même.

L'état de la situation

Y a-t-il présentement une certaine concurrence entre les universités québécoises? La réponse est oui et cette concurrence prend diverses formes. Pour retirer la part la plus grande possible du gâteau des subventions de l'État, les universités se sont concurrencées, souvent vivement, au cours des vingt dernières années pour attirer chez elles davantage d'étudiants. Nouveaux programmes, publicité, visites régulières dans les cégeps, «Portes ouvertes», se succédaient pour s'assurer que l'institution ne serait pas oubliée au moment des choix des étudiants et des étudiantes. Maintenant que le financement différencié des étudiants et étudiantes des 2e et 3e cycles est acquis, on peut s'attendre à ce que ces derniers soient davantage courtisés par les diverses institutions et que la demande pour de nouveaux programmes d'études

supérieures se développe. Il y a donc incontestablement une concurrence interinstitutionnelle à ce niveau.

La recherche universitaire est en grande partie financée par des organismes subventionnaires fédéraux et provinciaux qui distribuent leurs fonds de plus en plus selon la qualité des projets et celle des réalisations scientifiques des demandeurs. Encore ici, les institutions universitaires se concurrencent par l'intermédiaire de leurs centres, de leurs groupes, de leurs équipes et de leurs chercheurs individuels pour aller chercher la part la plus large d'un gâteau qui grossit si lentement qu'il diminue souvent en termes réels. Sans qu'on le claironne sur les toits, cette concurrence pour les fonds de recherche est très vive et fait l'objet de stratégies explicites ou implicites dans la grande majorité de nos institutions.

Au fur et à mesure que le secteur privé accepte de s'impliquer dans le financement d'activités universitaires, on voit s'installer une certaine concurrence entre les universités pour tirer les montants les plus importants de cette source de fonds plutôt nouvelle pour les universités francophones du Québec.

Il faut donc se rendre à l'évidence, il y a une concurrence certaine entre les universités québécoises.

Les questions sont alors de savoir si le mode de concurrence actuel reposant sur un système particulier d'incitations : 1) permet de fournir à ceux et à celles qui ont les aptitudes, le goût et la volonté de faire des études universitaires, un enseignement et un encadrement de qualité comparable et, éventuellement, supérieure à celle que l'on trouve dans les meilleures institutions canadiennes et étrangères; 2) permet au plus grand nombre possible de nos chercheurs universitaires d'être reconnus comme des leaders scientifiques aux niveaux national et international; 3) garantit une croissance régulière de la qualité de nos institutions.

Mes réponses à ces trois questions sont totalement ou partiellement négatives parce que la gamme des incitations autant dans le système universitaire qu'à l'intérieur de chacune des institutions ne conduit pas, de façon générale, à des comportements et des décisions favorisant l'augmentation de la qualité de l'enseignement et de l'encadrement, l'émergence de chercheurs d'élite et une croissance soutenue de la qualité de nos institutions.

Commençons par l'enseignement et l'encadrement aux études supérieures. Les formules de financement passées et présentes de l'enseignement

universitaire furent et demeurent essentiellement basées sur la quantité d'étudiants accueillis dans les institutions. La qualité des enseignements et des encadrements donnés, la proportion des étudiants obtenant un diplôme, le temps requis pour obtenir un diplôme, etc., ne sont pas pris en compte. Or, parce que les universités ont des engagements financiers à moyen et à long terme, le financement pour la quantité d'étudiants risque de conduire, avec l'aide de la concurrence entre les universités, à une baisse graduelle des standards de qualité aussitôt que le bassin de recrutement se stabilise ou diminue ou que la croissance du financement gouvernemental ne suit pas celle des coûts encourus. Les conséquences négatives de l'absence de paramètres de qualité dans les formules de financement sont renforcées par le manque flagrant d'informations à la disposition des clientèles étudiantes sur la qualité relative des nombreux programmes des diverses universités. On ne doit pas se surprendre de la carence des informations disponibles aux étudiants puisque, n'ayant pas eu dans le passé un processus systématique, rigoureux et crédible d'évaluation des programmes d'études et des unités d'enseignement et de recherche, la grande majorité de nos universités ne possédaient pas elles-mêmes ces informations. Et, il faut l'avouer, il n'y avait pas de fortes incitations à les obtenir.

Au niveau de la recherche, comme je l'ai dit précédemment, la situation se présente différemment. Le poids considérable donné aux paramètres de qualité dans l'octroi des subventions de recherche a forcé les universités à concentrer leurs forces, à créer des masses critiques, à surveiller la qualité du recrutement des nouveaux professeurs et à suivre plus étroitement l'évolution des carrières, etc. Par ailleurs, ce poids important donné à la qualité, se combinant avec une inégalité des conditions initiales dans les diverses institutions, due à leur stade respectif de développement, a conduit à une concentration importante des activités de recherche, particulièrement en sciences naturelles et en génie, dans un petit nombre d'universités du Québec et au sein de ces institutions dans certaines unités. Or, malgré cette concentration, les ressources à la disposition de ces meilleurs chercheurs leur permettent assez rarement de pouvoir soutenir le rythme d'activités imposé par les meilleurs au niveau international. Par ailleurs, qu'on le veuille ou non, cette concentration des ressources pour la recherche détermine implicitement la localisation des milieux de qualité pour la formation aux études supérieures. On ne peut pas imaginer et on ne doit pas accepter que des jeunes consacrent quatre ou cinq années de leur vie pour se former au niveau des études de doctorat dans des milieux qui ne seraient pas minimalement concurrentiels au niveau international.

On réalise dans quelle situation d'arbitrage nous nous trouvons. Dans les domaines où les coûts de la recherche sont non seulement élevés mais croissent rapidement, si l'on diminue la concentration des ressources consacrées à la recherche, on réduira *ipso facto* la capacité déjà trop faible d'une minorité de nos chercheurs et de nos équipes de recherche de suivre le rythme imposé par les leaders internationaux. Cette déconcentration aura donné l'apparence d'une augmentation de la capacité d'encadrement de nos étudiants aux études supérieures mais, en réalité, on aura réduit le nombre de milieux de formation de chercheurs minimalement concurrentiels au niveau international.

Il m'apparaît donc évident qu'en l'absence d'une augmentation très substantielle des budgets des organismes subventionnaires et des universités, la concentration des fonds de recherche risque de se maintenir et peut-être d'augmenter. Dès lors, pour former une relève scientifique de qualité à l'échelle internationale, on ne pourra éviter une concentration similaire des lieux de formation aux études supérieures, accompagnée d'une collaboration accrue entre les universités. Évidemment, ici encore, si les paramètres de qualité ne sont pas dominants dans l'octroi, le développement, le financement et la survie des programmes de 2^{e} et 3^{e} cycles, la distribution des lieux de formation aux études supérieures se différenciera graduellement de celle des lieux de recherche concurrentielle au détriment de la qualité de cette formation et nos universités pourront toujours remettre à plus tard une collaboration plus poussée dans les programmes de doctorat.

En plus des effets généralement négatifs des incitations implicites dans les formules de financement des universités et de la recherche, on doit se demander si le système d'incitations en place dans chacune de nos institutions universitaires pousse à la plus grande qualité de l'enseignement, de l'encadrement des étudiants et des étudiantes et de la production scientifique. En d'autres mots, est-ce que les processus d'embauche, d'octroi de permanence, de promotion, de rémunération du corps professoral et du personnel administratif et de soutien de nos institutions universitaires reconnaissent bien et valorisent adéquatement ceux qui, par la qualité et l'intensité de leur travail, concourent vraiment à la qualité de l'enseignement et de l'encadrement des étudiants et des étudiantes et à celle de la production scientifique? Par ailleurs, est-ce que nos processus d'allocation budgétaire et d'espaces à l'intérieur de nos universités prennent en compte des critères de qualité et de performance? La situation est variable d'une université à l'autre, mais ma connaissance du système universitaire québécois me porte à croire qu'à cet égard, le moins que l'on puisse dire, c'est qu'on ne pèche pas par excès.

Les changements nécessaires

Il m'apparaît évident qu'au stade actuel du développement de notre réseau universitaire et au moment où s'amorce un renouvellement massif du corps professoral et du personnel de nos universités, il faut forcer ces institutions à passer d'une concurrence pour la quantité à une concurrence par la qualité.

Il faudra franchir plusieurs étapes pour arriver à cette transformation de la concurrence interuniversitaire. Toutefois, le changement essentiel doit porter sur les incitations autant au niveau du système que dans chacune des institutions.

En premier lieu, il est clair que la formule de financement des universités québécoises ne peut plus laisser de côté des paramètres de qualité de l'enseignement et de la recherche. Pour ce faire, il faut d'abord et avant tout que le réseau universitaire mette sur pied un processus d'évaluation régulière, rigoureuse et crédible de la qualité des programmes d'études.[17] Il faudrait, par la suite, que ce processus d'évaluation puisse avoir à terme des répercussions sur le financement des institutions dont certains programmes seraient jugés de qualité insuffisante aux niveaux national et international. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pourrait dès maintenant demander au Conseil des Universités et à la CREPUQ de lui présenter, dans un délai d'un an, une proposition conjointe à cet égard.

On peut penser qu'un temps très long serait nécessaire avant que les fruits d'une telle réforme apparaissent. À mon avis, ce n'est pas le cas puisque les universités anticipant les conséquences possiblement négatives de l'évaluation de certains de leurs programmes tenteraient de s'ajuster immédiatement à ces nouveaux paramètres de qualité.

En ce qui a trait à la recherche universitaire au Québec, un colloque tenu en novembre 1990 a bien tracé l'état de la situation et cerné les principaux défis à relever dans la prochaine décennie.

---

17 La décision récente de la CREPUQ à cet égard constitue un grand pas dans la bonne direction. En effet, l'entente voulant que toutes les universités québécoises aient un système d'évaluation de leurs programmes d'études répondant à certains critères, et dont les résultats seraient rendus publics, augmentera sûrement la crédibilité des évaluations.

Après avoir montré l'évolution remarquable qu'a connue la recherche universitaire au cours des trente dernières années, le bilan tracé lors de ce colloque nous révèle aussi la fragilité des acquis et la nécessité de certaines mesures pour faire face à l'avenir. Je me contenterai de citer quelques extraits de la conclusion du bilan de la situation qui avait été fait lors de ce colloque.

> «Le Québec ne peut compter que sur un contingent limité de chercheurs compétitifs, de leaders scientifiques et de masses critiques.... Les ressources financières et matérielles des universités ne permettent pas encore d'affronter les défis du présent et de l'avenir. Les infrastructures de recherche (bibliothèques, équipements, etc.) sont inadéquates et souvent vétustes. Le renouvellement du corps professoral se bute souvent à l'attrait du monde du travail, à la pénurie de jeunes chercheurs qualifiés en sciences naturelles et à la concurrence des universités nord-américaines. Enfin, le Québec n'est pas aussi présent qu'on le voudrait dans certains secteurs de recherche qui vont marquer l'avenir.
>
> ... Si le Québec est compétitif à l'échelle canadienne, l'on ne peut oublier le reste du monde. La plupart des universités québécoises et canadiennes se comparent aux universités américaines moyennes de 100e rang.»[18]

Dans ce contexte, on le réalise, le saupoudrage de ressources déjà trop faibles serait désastreux.

Pour passer d'une concurrence pour la quantité à une concurrence par la qualité, nos universités devront retrouver une partie de la souplesse qu'elles ont perdue au cours des trente dernières années. En effet, au cours de cette période, les universités les plus anciennes ont vu leur clientèle étudiante, leur corps professoral et leur personnel se multiplier par 4 ou par 5 alors que de nouvelles universités, telle l'UQAM, par exemple, partait de rien pour arriver maintenant à quelque 40 000 étudiants. Durant que l'on vivait cette croissance fulgurante de nos universités, on a voulu, pour un ensemble de raisons aussi valables les unes que les autres, dont faire pièce à certaines formes d'autoritarisme et d'arbitraire n'étant pas la moindre, augmenter systématiquement la participation de toutes les composantes de l'Université à la détermination des orientations et à la prise de décision dans ces institutions. Qu'on me

---

18 Actes du colloque, *La Recherche Universitaire au Québec: son Bilan et son Avenir*, 9 novembre 1990, FCAR, pp. 40-41.

permette de citer un passage d'un «fameux» rapport fait en 1985 à l'Université de Montréal et qui conserve toute sa pertinence :

> «... n'a-t-on pas poussé à un point tel les formes collectives de contrôle ou de prise de décision qu'une partie importante de l'énergie des individus - où qu'ils se situent dans l'organigramme universitaire - .... s'en trouve gaspillée ou, en tout cas, inhibée?
>
> Dans la mesure où certaines formes collectives de contrôle et de prise de décision aboutissent en fait à privilégier le plus petit commun dénominateur, elles doivent être revues et corrigées. Dans la mesure où elles occasionneraient un gaspillage de la denrée la plus précieuse dont dispose l'Université, le temps et l'énergie de ses professeurs et de ses administrateurs, elles doivent être revues et corrigées. Dans la mesure où elles provoqueraient un étiolement du sens de l'initiative et de la volonté d'exercer ses responsabilités, ainsi que des atermoiements indus dans les prises de décision, elles doivent être revues et corrigées. Dans la mesure où elles entraînent en fait une confusion et un flottement dans l'identification des responsabilités de chacun et dans les possibilités effectives de les exercer, elles doivent être revues et corrigées. Dans la mesure où elles engendreraient un sentiment d'impuissance et provoqueraient une démobilisation par rapport à des objectifs de qualité et d'excellence académique, elles doivent êtres revues et corrigées.»[19]

Je pense que cette réflexion, qui s'appliquait au contexte de l'Université de Montréal, peut facilement être généralisée à l'ensemble des universités québécoises. Il y a là, à mon avis, beaucoup de travail à faire si l'on veut que nos universités puissent passer de la concurrence pour la quantité à la concurrence par la qualité. Seules les institutions qui réussiront à remettre en cause leur structure de gestion, leur processus de prise de décision et leur système d'incitation, prendront facilement le «virage de la qualité».

Pour terminer sur cette question des changements nécessaires, je pense qu'on ne devrait pas minimiser le rôle que les médias pourraient avoir sur la concurrence des universités par la qualité. En effet, il faut voir à quel point la classification des collèges et des universités aux Etats-Unis, faite par différents groupes et organismes et diffusée par divers médias, alimente le débat sur la qualité des institutions et aide les étudiants qui doivent faire des choix. On sait

---

19 *La Poursuite de l'Excellence* (Rapport Lacroix), Université de Montréal, juillet 1985, P. 413.

que l'Actualité a publié l'an dernier un classement des cégeps. Malgré toutes les critiques qu'on a pu faire à cet article, il a eu le grand avantage de lancer le débat sur les critères d'évaluation des cégeps et la nécessité de cette dernière. Il faut continuer en ce sens en espérant que naîtront des organismes qui fourniront des évaluations de plus en plus systématiques de nos institutions.

Conclusion

On le réalise donc, on ne peut discuter de concurrence interuniversitaire sans en expliciter les motivations et en déduire les conséquences. Nous avons tenté de montrer que, dans le présent contexte des incitations, au stade actuel de développement de nos universités et dans l'environnement international qui prend forme, les formes de concurrence que se font les universités québécoises risquent bien davantage d'affaiblir notre système universitaire que de le rendre compétitif aux niveaux national et international. Le système d'incitation doit être changé autant pour l'ensemble des universités qu'à l'intérieur de chacune des institutions. Ce nouveau système d'incitation doit surtout porter à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'encadrement de même qu'à celle de la recherche et, ce faisant, il nous apparaît évident qu'il conduira à une plus grande collaboration entre les universités.

Concurrence interuniversitaire

Par Jacques L'Écuyer, vice-président à l'enseignement et à la recherche, Université du Québec

• • •

Je dois vous avouer, au point de départ, que j'ai quelques difficultés avec la problématique qui nous a été proposée de même qu'avec les questions qui nous ont été soumises. Ce qui me gêne, dans la problématique, c'est la référence à un modèle américain simplifié, je dirais presque caricatural, comme l'alternative par excellence à la situation que nous connaissons au Québec et plus largement au Canada. Cela me gêne parce que d'abord ce modèle n'est pas fidèle à la réalité. Le modèle américain est en effet beaucoup plus riche et diversifié que celui qui nous est suggéré dans le document de problématique. Par exemple, on y trouve toute la gamme des *liberal arts colleges* qui peuvent être des établissements extrêmement prestigieux, tout aussi prestigieux que les universités nationales et qui jouissent de moyens financiers tout à fait comparables. On trouve aussi des établissements très spécialisés dans le système américain, qui offrent des enseignements dans une gamme très limitée de disciplines, et qui peuvent aussi être des établissements très importants.

Enfin, contrairement à ce qui est dit dans le document de problématique, de très nombreuses universités régionales offrent des programmes d'études avancées, ce qui fait que la gamme de programmes offerts par les diverses institutions est beaucoup plus variée qu'on ne serait porté à le croire à la lecture du document.

En outre, il faut bien noter que l'enseignement supérieur subit actuellement partout dans le monde une transformation très profonde qui amène plusieurs pays à rechercher de nouveaux modèles pour mieux répondre aux besoins de leur société. La France, par exemple, cherche à décentraliser son réseau d'enseignement supérieur qui était, comme vous le savez, assez largement centralisé dans les grandes villes. Il en est de même de plusieurs autres pays européens. La raison fondamentale de ce mouvement est que de plus en plus les universités sont devenues des éléments essentiels de développement, voire de survie pour les communautés régionales. Sans université, il est devenu de plus en plus difficile de maintenir dans une région une économie florissante et une qualité de vie raisonnable. Conséquence : l'exode des jeunes prend de l'importance; la qualité de la main-d'œuvre diminue et l'on se retrouve

bientôt sans les atouts essentiels au développement des entreprises et de la région.

Dans ce contexte, le modèle que nous connaissons ici actuellement, et particulièrement celui de l'Université du Québec, suscite beaucoup d'intérêt et j'en ai comme preuve le nombre de requêtes et de visiteurs qui viennent se renseigner à ce sujet chez nous.

J'en viens maintenant à la première question à laquelle on nous demande de répondre aujourd'hui. On nous demande : qu'arriverait-il si chacune des universités devait redéfinir sa mission en fonction de la valeur qu'on voudrait bien lui reconnaître dans le réseau? Il me semble que cette question, qui est d'abord tout à fait hypothétique, est en réalité assez mal posée. Pour moi, la mission d'une université se définit d'abord et avant tout en fonction des besoins de sa clientèle, c'est-à-dire de la clientèle qu'elle compte desservir et en tenant compte évidemment des moyens dont elle pense pouvoir disposer. L'université se doit d'être continuellement attentive aux demandes de ses clientèles et de la société qu'elle dessert et d'y répondre par des programmes nouveaux ou par des ajustements à ses programmes lorsque c'est le cas. Et cela est vrai des programmes d'enseignement tout autant que de recherche. En même temps, elle se doit de tout mettre en œuvre pour que tant ses enseignements que sa recherche soient du plus haut niveau possible de façon à ce que la réponse qu'elle apporte soit de la plus grande qualité possible.

Bien entendu, un établissement universitaire peut choisir, pour diverses raisons, de limiter ses activités à certains domaines du savoir ou à certaines catégories d'enseignements, mais il me semble que cela ne devrait se faire qu'en autant que d'autres établissements sont en mesure de répondre adéquatement aux besoins. Il faut aussi peser attentivement les impacts de telles décisions. Je donnerai quelques exemples pour bien illustrer ce que je veux dire.

À l'Université du Québec, nous avons mis sur pied un réseau passablement décentralisé d'établissements universitaires. À chacun, nous avons demandé d'établir un plan de développement en tenant compte en particulier du contexte régional, des demandes de sa communauté locale et des ressources dont il dispose. Ces plans, qui existent depuis les tous débuts de l'Université sont régulièrement mis à jour. Cette façon de faire a permis l'émergence d'établissements ayant une physionomie propre, capables de répondre à des besoins spécifiques collant à la réalité de leur région d'appartenance.

L'Université du Québec à Rimouski, par exemple, a fortement développé le domaine de l'océanographie et des pêches et la qualité de ses prestations, dans ce domaine, a été reconnue dans le cadre de programmes très compétitifs comme celui des actions structurantes du MESS. L'UQAC, pour sa part, a développé les secteurs des ressources minérales et des études de population où elle a réussi à obtenir des actions structurantes, de même que le domaine de l'aluminium où elle a deux chaires de recherche du CRSNG. À l'UQTR, vous trouverez entre autres les pâtes et papiers, la biophysique et les études québécoises, alors qu'à l'UQAM vous avez toute une série de secteurs comme l'administration, l'évaluation sociale et technologie, l'environnement.

Cela sans oublier, bien sûr, des actions à l'échelle du réseau comme le doctorat en éducation, qui est un programme qui est offert dans la plupart de nos établissements à vocation générale, ou la maîtrise en gestion de projet qui permet à des enseignants et à des professionnels provenant d'un peu partout au Québec d'approfondir leurs connaissances et de se former à la recherche. Ces quelques activités, auxquelles je pourrais en ajouter bien d'autres, ont été développées parce que nous sentions qu'elles revêtaient une importance particulière pour les populations que nous desservons.

Par exemple, la présence d'activités de recherche vigoureuses à l'Université du Québec à Chicoutimi a été un facteur clé dans la décision de l'Alcan de conserver son laboratoire de recherche dans cette région. Le doctorat en éducation et la maîtrise en gestion de projet — deux programmes que nous offrons un peu partout au Québec — ont permis à de nombreux professionnels en exercice de parfaire leur formation. Si ces programmes n'avaient pas été offerts de cette façon, ça n'aurait pas été possible.

Dans ce contexte, vous comprendrez qu'il ne saurait être question de redéfinir la mission de l'un ou l'autre de nos établissements sans en référer d'abord aux communautés que nous desservons et qui, comme contribuables, nous soutiennent financièrement. Ce sont d'ailleurs ces communautés elles-mêmes qui résistent le plus farouchement lorsqu'il est question de limiter la mission ou même les activités de nos établissements.

Je voudrais faire deux autres commentaires par rapport à ces questions. Le premier commentaire concerne le concept de valeur. Même si, hypothétiquement, l'on acceptait une définition de la mission en fonction de la valeur, il faudrait s'entendre sur les critères à retenir pour évaluer chaque établissement et ça, c'est un tout autre débat. Monsieur Lacroix vient d'y toucher. J'ajouterai

que de nombreux spécialistes ont multiplié les mises en garde contre certains critères, hélas trop fréquemment utilisés, parce trop faciles d'utilisation.

Un auteur comme Aston, par exemple, qui a étudié de façon approfondie des cohortes d'étudiants, émet de très sérieuses réserves sur les critères qui sont habituellement utilisés pour faire la classification des universités américaines. Il indique que des indicateurs tels que la sélectivité des étudiants, la qualité des étudiants à l'entrée, les ressources et même la réputation ne disent à peu près rien de la valeur des enseignements. Tout au plus permettent-ils de dire que les meilleurs étudiants se retrouveront dans les universités ayant la meilleure réputation dont ils assureront à leur tour la réputation parce que, comme tout le monde sait, les bons étudiants se tirent toujours bien d'affaire, peu importe, à toutes fins pratiques, là où ils auront étudié. De tels indicateurs ne disent rien de la valeur réelle des programmes ou de la valeur ajoutée du passage à l'université.

Cela est tellement vrai que les universités elles-mêmes ont tenu à se doter de mécanismes beaucoup plus précis et rigoureux pour évaluer la qualité réelle de leurs programmes. À titre d'exemple, je pourrais mentionner que la CREPUQ, en juin dernier, a adopté une politique — et toutes les universités s'y sont ralliées — d'évaluation systématique de tous les programmes d'études offerts dans nos universités au Québec.

En outre, aux États-Unis, là où l'utilisation des indicateurs est la plus courante, plusieurs états ont choisi de mettre en place des mécanismes pour mesurer la valeur ajoutée de la formation universitaire. Cette évolution importante vient sans doute des mises en garde dont j'ai parlé précédemment, mais aussi parce qu'on s'est rendu compte, aux États-Unis, que de nombreuses universités, souvent parmi les plus prestigieuses, se sont montrées beaucoup plus préoccupées par le développement de leurs activités de recherche que par leur enseignement de premier cycle. Même le *U.S. News and World Report*, qui est pourtant un adepte des classements par indicateurs, faisait écho dans son numéro d'octobre 1990 à l'opinion des experts quant à l'accent exagéré mis sur la recherche et quant à ce qu'il appelle le *startling under-education of many of today's undergraduate*. Vous comprendrez qu'avant d'ajuster la mission de l'université à sa réputation, on voudra être bien certain que cette réputation ne repose pas sur des fondations aussi branlantes.

Je me permettrai un deuxième commentaire. La mission d'une université, c'est une chose; la qualité de ses prestations, c'est une autre chose. Je suis d'accord pour qu'on cesse d'offrir un programme de qualité douteuse, mais

je ne serais pas d'accord pour redéfinir la mission d'un établissement pour la seule raison que quelques-unes de ses activités ne sont pas de qualité, à moins, bien entendu, que l'établissement ne puisse remédier à la situation. Si un établissement estime qu'il fait partie de sa mission de développer telle ou telle gamme d'activités, il se doit de tout mettre en œuvre pour y arriver, et c'est seulement s'il ne peut pas y arriver qu'il doit y renoncer.

Je soupçonne que tel n'est pas le sens réel de la question que l'on nous pose aujourd'hui. J'imagine que la véritable question est : qu'arriverait-il si chacune des universités devait redéfinir sa mission en fonction de la valeur d'ensemble qu'on voudrait bien lui reconnaître dans le réseau et en conséquence limiter, voire abandonner, ses programmes d'études avancées et ses activités de recherche? La classification, la stratification américaine, c'est un peu ça qui nous est proposé comme modèle.

Si tel est bien le sens qu'il faut donner à la question, je pense qu'on fait fausse route. Car ainsi posée, cela ne peut manquer de dévaluer encore plus l'enseignement de premier cycle qu'on réserverait aux établissements de moindre qualité. Inutile de dire que l'Université du Québec n'embarquera jamais dans un tel projet.

Je terminerai par la remarque suivante. Je crois que nous faisons fausse route en misant sur la compétition interuniversitaire comme moteur de développement de l'enseignement supérieur. Bien sûr, cette compétition existe et elle a de bons côtés lorsqu'elle s'exerce sainement. Mais elle a aussi de mauvais côtés lorsqu'elle donne lieu à une surenchère pour les services de professeurs les plus prestigieux à qui on offre, comme cela se fait hélas trop souvent, des conditions de travail exceptionnelles, comprenant des dégagements d'enseignement. En réalité, mon expérience personnelle me dit que c'est en travaillant ensemble que les universités réalisent le mieux leur mission et qu'elles réussissent le mieux à assurer à toute la population québécoise les services auxquels elle a droit.

ATELIER VI

Valeur du diplôme: Effets possibles sur le marché de l'emploi

Il est indéniable qu'il existe présentement des disparités entre les universités. La hiérarchisation consécutive à l'octroi d'une mission particulière à chaque établissement n'aurait-elle pas pour effet d'officialiser et de systématiser ces disparités? La valeur relative des diplômes n'en serait-elle pas durablement affectée?

• • •

Raymond Laliberté,
Professeur, Université Laval

Marc L'Écuyer,
Vice-président, Association des étudiants des cycles supérieurs de Polytechnique

Robert Loiselle,
Coordonnateur du développement professionnel, Ordre des ingénieurs du Québec

Cédrick Pautel,
Vice-président du premier cycle, Fédération étudiante universitaire du Québec

Hiérarchisation, diplôme et marché de l'emploi

Par G. Raymond Laliberté, Université Laval

• • •

Préambule

Je ne viens ni de l'Université de Montréal, ni de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, ni encore de l'Université de Moncton et, en conséquence, mes propos n'auront pas subi la même socialisation culturelle préalable que si je venais de l'une ou l'autre de ces trois universités, sans doute fort différentes l'une de l'autre.

Je vous laisse le soin d'imaginer ce que dirait quelqu'un venant de chacune de ces trois universités à la question que vous posez, en supposant, comme je le fais, que nous acquérons une certaine culture d'institution, que nous contribuons d'ailleurs nous-mêmes à maintenir. Mais je vous conterai tout de même une anecdote, celle d'une étudiante nouvellement inscrite à l'Université de Montréal après avoir été admise pour un même programme de formation dans quatre universités, trois du Québec et une à Ottawa : après deux jours seulement de fréquentation de l'Université de Montréal, elle revenait chez ses parents, à Québec, en disant combien elle était heureuse d'avoir été «choisie pour fréquenter la meilleure université de tout le Québec». Le moins qu'on puisse dire, c'est que l'Université de Montréal est très efficace dans sa socialisation culturelle des nouveaux arrivants ... Je suis incapable de dire si l'Université de Montréal est effectivement «la meilleure université du Québec», même en me restreignant au seul programme que fréquente l'étudiante et à l'anecdote, mais je peux constater que son «marketing» est efficace. Et si elle réussit, en un an à peine depuis l'adoption de son énoncé de mission, à socialiser ainsi son personnel qui, à son tour, le transmet à ses nouveaux étudiants, alors il faut lui tirer son chapeau.

À l'autre extrémité du même phénomène, il faut aussi relater que les cégeps de Lévis et du Vieux-Montréal ont, semble-t-il, vu les demandes d'admission se réduire de façon sensible en nombre et en teneur scolaire, après qu'ils se soient faire classer dans les derniers rangs du «palmarès» de l'*Actualité*, juste avant que les demandes ne soient adressées aux collèges le printemps dernier.

Ces anecdotes ne disent pas avec précision la hiérarchisation des institutions d'enseignement, pas plus qu'elles n'expriment avec certitude des cotes d'excellence, mais elles font voir des réputations : réputation interne, ou culture d'institution, et réputation externe pour ceux et celles qui adhèrent à de tels palmarès. Admettons cependant que les réputations font partie d'une certaine hiérarchisation, jusqu'à parfois devenir, à elles seules, la meilleure cote d'excellence d'une institution. La concurrence entre écoles secondaires privées et écoles publiques au Québec relève souvent d'un tel phénomène, par exemple, quand on isole les facteurs sociaux susceptibles de les différencier l'une de l'autre. Vous pourriez, de même, multiplier les anecdotes allant dans le sens de ce que je viens de dire.

La question centrale que vous me demandez de traiter est elle-même marquée d'un certain «réputationnisme» — permettez ce barbarisme — tout autant que d'un certain glissement de sens que je me permettrai maintenant de soulever.

Je le ferai en introduisant quatre questions qui me paraissent importantes.

Question préalable :

Faut-il poser le problème en termes de hiérarchisation ou en termes de spécialisation?

Question subsidiaire :

La spécialisation en créneaux d'excellence entraîne-t-elle automatiquement une hiérarchisation des institutions ?

Question corollaire :

Une université peut-elle n'offrir que des créneaux d'excellence et, par voie de conséquence, une autre n'offrir que des formations sans créneaux d'excellence?

Autre question corollaire :

La hiérarchisation sociale des universités n'est-elle le fait que de leurs créneaux d'excellence?

J'ai pratiquement répondu à la quatrième question à l'aide des anecdotes que j'ai utilisées précédemment; dans la mesure où la réputation d'une institution n'est pas faite que de ses créneaux d'excellence et dans la mesure où cette réputation contribue directement à une certaine hiérarchisation sociale des institutions, ce que je crois juste d'affirmer, la hiérarchisation ne donne alors pas expressément le «palmarès» des créneaux d'excellence.

En fait, je crois que la hiérarchisation existe surtout en fonction de ce que l'on valorise le plus dans cette société. Au temps où l'on valorisait les humanités anciennes, par exemple, Laval occupait un échelon élevé de la hiérarchisation sociale. Échelon qui lui permettait, par exemple, en 1870, de refuser d'ouvrir une École polytechnique malgré une offre de subvention gouvernementale, malgré les initiatives de McGill en ce sens et, surtout, malgré l'explosion industrielle du temps. Comme ce sera finalement la Commission scolaire catholique de Montréal qui créera et administrera une telle école polytechnique de 1873 à 1888, on voit bien que l'ingénierie n'avait pas, à l'époque, le même statut social que les humanités grecques, latines et françaises. La longue querelle de ces dernières années entre l'École de Technologie supérieure et les Facultés de sciences et de génie relève du même phénomène. Le passage de la formation des maîtres, il y a vingt ans, des écoles normales collégiales aux universités non préparées à donner une telle formation pour le primaire et le secondaire, exprime la même chose.

Une institution d'enseignement occupe un échelon hiérarchique élevé dans la mesure surtout où elle a bonne réputation et dans la mesure où cette réputation rejoint ce que l'on valorise dans la société, en un moment donné. Cette réputation peut cependant contribuer à produire ou à accentuer des créneaux d'excellence : en drainant des ressources financières, des clientèles et du personnel considérés de haut calibre. À partir de ce moment, hiérarchisation, réputation et créneaux d'excellence peuvent s'équivaloir et se renforcer l'un l'autre. Jusqu'à donner bonne réputation à des créneaux qui ne seraient pas forcément excellents au départ.

Je rejoins alors ma troisième question : est-il possible qu'une université n'offre que des créneaux d'excellence dans tous les domaines où elle intervient? Poser la question, c'est, je crois, y répondre, car le contraire supposerait qu'on se départisse de tout ce dans quoi on n'excelle pas ou qu'on réussisse, à court terme, à rendre tous nos secteurs d'intervention excellents. Je ne crois ni à l'une ni à l'autre possibilité, soit pour des raisons de tradition, de corporatisme ou encore de besoins régionaux, soit parce que, au sein même des universités, comme à travers les organismes subventionnaires, on a toujours tendance à

renforcer ce qui est déjà excellent ou a réputation de l'être, plutôt que de renforcer les secteurs plus faibles. «On mise sur nos forces», comme disent les très fructueuses campagnes de financement de Laval. Toutes les pressions misant sur «l'excellence» renforcent d'ailleurs cette tendance humaine naturelle.

Par voie de conséquence, il serait surprenant qu'une autre université, malgré son éventuelle faible réputation, n'offre aucun créneau d'excellence. Et si tel devait être le cas, il faudrait de toute urgence voler à son secours.

Je crois donc nécessaire, pour un bon débat social comme vous le souhaitez, que l'on dissocie spécialisation et hiérarchisation des institutions ou, en tout cas, que l'on relativise les hiérarchisations comme je viens de tenter de le faire. Surtout chez vous les étudiants. Soyez critiques des réputations, c'est sans doute le meilleur moyen de replacer les choses, et choisissez l'université qui vous convient le mieux, quelles qu'en soient vos raisons de choix. Si vous excellez plus tard sur le marché de l'emploi, vous aurez de toute façon contribué à la réputation de votre institution d'origine, pour peu que l'on se préoccupe de le savoir, même si cette dernière n'était pas haut placée dans une certaine hiérarchie sociale.

Ce qu'il faut demander à une institution d'enseignement, ce que la société peut demander, à travers son gouvernement, c'est que toutes les universités offrent un minimum acceptable de qualité dans tous les domaines où elles interviennent. Et qu'elles garantissent que tous leurs diplômés font montre d'un minimum de qualités professionnelles une fois arrivés sur le marché de l'emploi. C'est là le sens des accréditations corporatives ou institutionnelles auxquelles je ne m'objecte pas, même s'il faut constamment jeter un regard critique sur les standards que l'on impose ainsi. Le reste, la hiérarchisation, elle relève de la réputation et du choix très daté dans le temps et l'espace des secteurs d'intervention. Elle ressemble aussi à la hiérarchisation des notes distribuées, dont chacun sait ou devrait savoir, qu'elle n'a pas de relation statistique certaine avec la qualité du service rendu postérieurement.

Cela étant dit, on ne peut guère s'opposer à une certaine spécialisation des institutions d'enseignement, ne serait-ce que pour une raison de «masse critique» : de clientèles, de personnel ou de ressources matérielles. Mais, comme mes propos antérieurs le laissent deviner, ces spécialisations, dont certaines équivaudront à des créneaux d'excellence, ne peuvent toucher tous les secteurs d'intervention de chacune des universités, ne serait-ce que pour des raisons de «service régional à la collectivité», qui font aussi partie des politiques gouvernementales.

Dans cette optique, il faut tout faire pour se détacher de l'esprit, soi-même pour commencer, une certaine équivalence entre spécialisation et hiérarchisation. Ce que vos documents préparatoires à ce colloque ne font pas, je crois. Surtout si l'on parle de spécialisations de même niveau universitaire.

Quant à savoir si une université du Québec devrait se spécialiser dans les études et recherches des cycles supérieurs, laissant le «menu fretin» du premier cycle à toutes les autres universités, permettez que j'en rie franchement. Je ne vois pas comment cela peut se faire au Québec actuel, c'est prendre ses rêves pour la réalité, c'est s'autosuggestionner et, financièrement, au moins, c'est courir à l'échec, car il est bien connu que ce sont les études de premier cycle qui financent en large part celles des deuxième et troisième cycles.

Une telle université ou bien perdrait vite une partie importante de sa réputation, ou bien deviendrait une nouvelle INRS générale. Ça n'est, à mon avis, pas très sérieux et je ne pense pas qu'il faille s'en inquiéter comme effet potentiel sur le marché de l'emploi.

Valeur du diplôme : effets possibles sur le marché de l'emploi

Par Marc L'Écuyer, vice-président, Association des étudiants des cycles supérieurs de Polytechnique

• • •

Depuis les trente dernières années, d'immenses progrès ont été accomplis pour rendre l'université accessible à toutes les couches de la population. Cette démocratisation de l'enseignement universitaire a permis l'expansion rapide des universités au Québec et également l'augmentation substantielle du nombre de diplômés et ce, dans tous les domaines.

Depuis le début des années quatre-vingt, cependant, une crise de croissance est arrivée. Tout d'abord, les contraintes budgétaires ont obligé les universités à faire certains choix prioritaires. Les universités ne pouvant plus espérer une croissance rapide, elles ont dû à ce moment augmenter le nombre d'inscriptions afin de délibérément augmenter les sources de revenus et faire en sorte qu'une sélection naturelle soit faite durant le cheminement pour avoir le même nombre de diplômé-e-s en bout de ligne.

On peut s'interroger sur cette façon de procéder. En effet, peut-on prétendre que, dans des cours surchargés en nombre d'étudiants, un haut standard de qualité soit maintenu? La qualité du diplôme en a-t-elle souffert? Est-on certain que ce mode de sélection favorise les étudiants de «bonne qualité»? L'université est rendue à la croisée des chemins. Maintenant que l'objectif de quantité a été en grande partie atteint, qu'en est-il de la qualité des diplômé-e-s?

Quelle est la meilleure façon d'évaluer un bon diplôme? Sur le premier atelier, trois des différents intervenants ont mentionné que le ou la diplômé-e devait pouvoir être prêt à affronter le monde réel (c'est-à-dire le monde du travail). En effet, on oublie trop fréquemment que la plupart pratiqueront dans le secteur privé et que tous les diplômé-e-s aspirent à trouver un emploi en fonction de leur domaine d'études. La formation d'un individu est extrêmement coûteuse pour la société. Cette même société devrait également s'assurer de rentabiliser son investissement en offrant des emplois intéressants. L'échec de cet effort est illustré par l'augmentation des départs d'étudiant-e-s formés ici vers les autres provinces canadiennes et les États-Unis.

Dans ce contexte, pour maintenir la compétitivité des entreprises d'ici, les universités canadiennes doivent mettre à jour leurs programmes continuellement afin d'éviter de tomber en désuétude et de devenir les enfants pauvres des universités nord-américaines. En effet, ce qui guette les universités canadiennes, c'est une sorte de hiérarchisation entre les universités d'ici et les universités américaines. Les universités américaines dispenseront «le vrai» enseignement supérieur, c'est-à-dire l'enseignement supérieur de pointe tandis que les universités canadiennes ou québécoises enseigneront les rudiments «de base».

En guise de conclusion, je vous présente la question suivante : a-t-on raison de poursuivre des études de cycle supérieur ici ou serait-il plus judicieux de les poursuivre aux États-Unis? Est-il plus avantageux d'avoir un diplôme de l'université «X» du Québec ou un diplôme de l'Université Harvard?

La valeur des diplômes de génie en regard du marché de l'emploi

Par Robert Loiselle, Coordonnateur du développement professionnel, Ordre des ingénieurs du Québec

• • •

Mesdames et messieurs,

J'ai accepté avec empressement de participer au colloque L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DANS LE QUÉBEC DE DEMAIN, en particulier à l'intérieur du présent atelier. L'évolution de l'enseignement universitaire intéresse l'Ordre des ingénieurs du Québec, car le génie figure parmi les professions qui évoluent le plus rapidement et ce, en raison de l'accroissement constant de la quantité et de la diversité des connaissances scientifiques et des techniques nécessaires à l'ingénieur. De plus, ce dernier doit maintenant posséder des compétences qui débordent le cadre strict de sa profession, que ce soit en finances, en relations humaines ou en économie. En outre, ces compétences extérieures au génie proprement dit continueront à prendre une importance croissante.

Mon exposé traitera du thème du colloque et du sujet de l'atelier, dans la perspective du marché de l'emploi pour les diplômés en génie. Toutefois, une partie de son contenu peut servir de référence pour d'autres disciplines.

Notre corporation professionnelle regroupe les 34 000 ingénieurs québécois. Conformément au Code des professions et à la Loi des ingénieurs, elle a le mandat de voir au contrôle de l'exercice de la profession d'ingénieur afin d'assurer la sécurité du public.

Neuf ingénieurs sur dix sont des salariés. De ce nombre, 70 % travaillent dans le secteur privé et un peu plus de 30 % sont à l'emploi d'un ministère, d'un organisme public ou d'une société d'État.

J'essaierai de fournir des éléments de réponse aux questions suivantes : quelle est l'influence de la hiérarchisation des universités sur la valeur des diplômes de génie? quelles sont les principales raisons pour lesquelles un diplômé en génie trouve plus ou moins facilement un emploi? et, finalement, quels sont les principaux défis qui doivent être relevés pour s'assurer que le

génie québécois soit en mesure de contribuer de façon importante au développement technologique et économique du Québec et de répondre aux aspirations professionnelles et personnelles des futurs ingénieurs?

Passons à la première question - l'influence de la hiérarchie des universités. Le terme «disparités» utilisé dans le texte définissant le sujet de l'atelier m'apparaît quelque peu excessif, car il signifie «discordance», «manque d'harmonie». Je ne pense pas qu'il reflète l'état actuel du système universitaire québécois. J'utiliserai donc plutôt le mot «diversité».

La diversité entre les universités, comme dans de nombreuses autres institutions, découle de raisons d'ordre historique, démographique, géographique, économique et linguistique. Ainsi, il est évident qu'une université comme l'université McGill avec ses cent vingt ans d'enseignement du génie, a accumulé une expérience collective, une tradition, plus importante qu'une faculté ou un département de génie qui a moins de 20 ans. Par ailleurs, le département de génie de l'Université du Québec à Chicoutimi est plus à même qu'une faculté de génie située à Montréal de saisir les besoins des entreprises du Saguenay — Lac-Saint-Jean en matière de formation d'ingénieurs.

De plus, les missions particulières que chaque université se donne ou qu'on lui attribue accentuent cette diversité. Citons, à titre d'exemple, la vocation régionale des constituantes de l'Université du Québec.

Cette diversité contribue à une hiérarchisation, réelle ou apparente, entre les universités. Elle peut donc influencer, par exemple, le choix d'université fait par un étudiant ainsi que le recrutement de professeurs. Toutefois, le système universitaire québécois, en comparaison avec celui de nombreux pays, est assez peu hiérarchisé.

Cette hiérarchie a-t-elle également un effet sur la valeur des diplômes en génie par rapport au marché de l'emploi? De façon concrète, un diplômé en génie d'une université renommée a-t-il plus de chances de trouver un emploi?

L'Ordre des ingénieurs dispose de deux sources d'information pour répondre à cette question. La première source puise dans le comportement des employeurs au moment où ils doivent recruter des ingénieurs. Le fichier des membres de l'Ordre constitue l'autre source.

Environ 200 employeurs confient, chaque année, des mandats de recrutement d'ingénieurs au service de placement de l'Ordre. Une vérification des

mandats reçus depuis deux ans signale qu'aucun employeur n'a mentionné, parmi les qualités requises des candidats, qu'ils soient obligatoirement ou, même, de préférence, diplômés d'une université en particulier. Aucun employeur n'a, non plus, exclu les diplômés d'une université.

D'autre part, si l'on se réfère au fichier des membres de l'Ordre, la spécialité du diplôme a une incidence plus grande que l'université émettrice sur la proportion d'ingénieurs sans emploi parmi les ingénieurs stagiaires. Par «ingénieur stagiaire», on entend la personne, inscrite au tableau des membres de l'Ordre et qui n'a pas complété deux années de travail caractéristique du génie.

Enfin, rappelons que le niveau d'emploi varie selon les régions, en raison de la nature et de l'ampleur de leur activité économique.

En résumé, les possibilités d'emploi pour le titulaire d'un diplôme de premier cycle en génie dépendent de trois facteurs : la spécialité du diplôme, le secteur d'activité économique où il cherche un emploi et la région. L'origine universitaire du diplôme paraît avoir un effet marginal.

Voici deux exemples démontrant que les possibilités d'emploi varient selon les spécialités et les secteurs d'activités.

Le génie physique présente une situation stable de faible demande, entraînant chez les titulaires de ce diplôme un taux de chômage nettement plus élevé que chez l'ensemble des ingénieurs stagiaires. De plus, les entreprises qui embauchent le plus volontiers des ingénieurs physiciens ont souvent des activités de recherche appliquée et de développement et accordent souvent la préférence aux titulaires d'une maîtrise, quand ils n'exigent pas carrément ce diplôme.

Par contre, la demande d'ingénieurs dépasse l'offre dans le cas du génie informatique. Je signale que les ingénieurs informaticiens ne sont que 60 parmi les quelque 5 000 ingénieurs stagiaires.

Abordons maintenant les défis qui attendent le génie du futur. À mon avis, deux défis devront être relevés afin que le génie puisse remplir adéquatement son rôle dans le Québec de demain. D'abord, la formation de l'ingénieur devra continuer à s'adapter au progrès scientifique et technologique. À ce sujet, j'ai mentionné précédemment l'accroissement continu des compétences requises de l'ingénieur. Il faut prévoir, que, à plus ou moins long terme, les

universités, l'État et la profession devront faire face à l'alternative suivante : poursuivre dans la voie de la surspécialisation dès le premier cycle ou prolonger les études en génie jusqu'à un niveau équivalant à la maîtrise comme condition à l'obtention du titre d'ingénieur et du permis de pratique.

La situation actuelle est un compromis entre ces deux solutions. La surspécialisation est amorcée. En effet, en 1973, quatre universités québécoises décernaient des diplômes de premier cycle en génie dans neuf spécialités. En 1991, huit universités décerneront des diplômes dans 17 spécialités réparties en 49 programmes. D'autre part, la durée des études de premier cycle en génie varie, selon les universités, de 105 à 120 crédits, soit de 15 à 30 crédits de plus que dans la plupart des autres disciplines.

Une fois sur le marché du travail, l'ingénieur devra accorder une grande importance à sa formation continue afin d'assurer la mise à jour et l'adaptation de ses compétences. Ce sujet de la formation continue, vital pour le développement du Québec de demain, est traité dans un autre atelier.

Le deuxième grand défi consistera à identifier les spécialités prioritaires et à prendre les mesures pour s'assurer d'un nombre suffisant de diplômés dans ces spécialités. Presque à toutes les semaines, on prend connaissance de déclarations de dirigeants d'entreprise, d'éminents ingénieurs, de personnalités politiques, selon lesquelles le Canada et le Québec manquent ou, du moins manqueront d'ingénieurs. Ces déclarations sont souvent impressionnistes ou reposent sur des études à caractère général. En raison de la diversité et de l'évolution constante des besoins et de l'accroissement de la variété des emplois occupés par les ingénieurs, il importe que des études plus précises soient faites et mises à jour régulièrement si l'on veut bien connaître la situation actuelle de l'emploi et en déceler les tendances à moyen et long terme.

Pour illustrer cette question, regardons le cas du génie civil, où il existe une situation conjoncturelle de sous-emploi. Cette situation découle en partie du ralentissement des activités du génie-conseil, principal employeur des ingénieurs civils. Paradoxalement, divers indices peuvent laisser croire à une pénurie à long terme dans ce domaine. Un âge moyen plus élevé que pour l'ensemble des ingénieurs ainsi qu'une diminution progressive de la proportion d'ingénieurs civils par rapport au nombre total d'ingénieurs en sont les principaux indices. Y aura-t-il réellement pénurie et, si oui, quelle sera son ampleur? Nous ne le savons pas.

Une évaluation des besoins dans cette spécialité, comme dans les autres, aiderait à informer les étudiants des niveaux secondaire et collégial sur les débouchés en génie et à affecter les ressources de formation en fonction des prévisions.

En conclusion, la hiérarchie des universités aura probablement peu d'influence sur la valeur des diplômes, en génie comme ailleurs. Il faut plutôt prévoir les choix économiques et technologiques qui seront ou ne seront pas faits et identifier, pour la formation des futurs ingénieurs, des priorités correspondant aux besoins du Québec en matière de développement technologique et économique.

Valeur du diplôme : Effets possibles sur le marché de l'emploi

Par Cédrick Pautel, vice-président du premier cycle, Fédération étudiante universitaire du Québec

• • •

Mesdames, Messieurs,

Permettez-moi tout d'abord de me joindre à l'empressement de Messieurs Loiselle et L'Écuyer en vous exprimant le plaisir que j'ai à prendre la parole devant vous aujourd'hui. Le thème que nous abordons, la valeur du diplôme et ses effets possibles sur le marché de l'emploi, constitue un sujet difficile à cerner. Afin de l'aborder, je vous propose de tenter de répondre simplement aux deux questions suivantes. Premièrement, existe-t-il actuellement des disparités entre la valeur d'un diplôme émis par différentes universités québécoises? Deuxièmement, peut-on déceler une tendance, dans un proche avenir, à favoriser des disparités dans la valeur d'un diplôme émis par différentes universités du Québec?

Les origines des disparités

À l'heure actuelle, des disparités existent bel et bien entre les universités au Québec. En fait, des disparités ont toujours existé entre les universités québécoises. Dès leur fondation, les universités se sont distinguées les unes des autres. Certaines sont nées de la communauté anglophone, d'autres sont apparues grâce à la communauté francophone. Certaines ont vu le jour sous l'impulsion d'un mouvement religieux, d'autres dans un contexte laïque. Or, encore aujourd'hui en 1991, les origines d'une université influent sur son fonctionnement par ses structures, et sur sa personnalité par sa tradition.

Des disparités existent également en ce qui a trait au corps enseignant de chaque université, alors que certaines universités comptent beaucoup plus que d'autres sur l'enseignement dispensé par des chargés de cours. Des disparités existent aussi sur le plan financier, puisque certaines universités sont presque entièrement financées par des fonds publics alors que d'autres peuvent compter davantage sur des fonds privés. Enfin, des disparités existent quant à la clientèle qui compose chacune des universités. Ainsi, certaines

universités regroupent davantage d'étudiants à temps partiel que d'autres, certaines, plus d'étudiants adultes que d'autres.

Le savant mélange de toutes les disparités qui peuvent exister au sein du réseau universitaire fait en sorte que chaque institution universitaire est dotée d'une dynamique interne tout à fait particulière. Ce «coquetel de disparités», nous permet de conclure qu'à l'heure actuelle, un diplôme identique n'a probablement pas la même valeur d'une université à l'autre.

Mais les disparités que l'on retrouve au sein du réseau universitaire affectent-elles la valeur des diplômes émis par les universités? À cet égard, nous partageons le point de vue de Monsieur Loiselle. Comme lui, nous croyons qu'à l'heure actuelle, il est vraisemblable qu'un diplômé universitaire ayant à se présenter auprès d'un employeur ne souffrira d'aucune discrimination eu égard à l'origine de son diplôme. Comme Monsieur Loiselle, nous sommes plutôt d'avis que les employeurs ne perçoivent pas les distinctions qui peuvent exister entre les universités offrant un programme similaire et que le critère du résultat académique est probablement le seul auquel ils se réfèrent. Cette situation s'explique simplement par le fait que les employeurs, comme les étudiants d'ailleurs, ne peuvent bénéficier d'un mécanisme crédible qui leur permettrait d'évaluer la valeur des universités, ainsi que de leurs programmes, les uns par rapport aux autres.

Mais cette situation est en train de changer. L'évaluation des institutions universitaires et de leurs programmes s'impose de plus en plus. Nous n'avons qu'à penser à la fermeture temporaire du département de Design industriel par l'Université de Montréal elle-même, suite à un processus d'évaluation. De même, en voulant se doter d'une mission particulière présentée publiquement, les universités fixent leurs objectifs et par le fait même les critères qui permettront à l'ensemble de la population d'évaluer si elles ont réussi ou échoué.

Les disparités ont de l'avenir

Cela nous amène à la deuxième question que nous vous proposons d'aborder : peut-on déceler une tendance, dans un proche avenir, à favoriser des disparités dans la valeur d'un diplôme émis par différentes universités du Québec? Nous croyons que oui. Cette tendance peut se déceler principalement par l'apparition d'énoncés de mission propres à chaque université.

L'idée même que chaque administration universitaire s'efforce de se doter d'un plan de développement fixant des objectifs sur plusieurs années ne

peut qu'être bien accueillie. Par contre, le fait que ces énoncés de mission soient «auto-proclamés» par chaque institution universitaire force à une première réserve : une université a-t-elle seule les moyens de mettre en oeuvre un plan aussi ambitieux ou ne doit-elle pas plutôt s'assurer d'un minimum de collaboration tant à l'interne qu'à l'externe? Or, qui dit collaboration sous-entend, nous semble-t-il, consultation.

Une seconde réserve, plus importante encore, porte sur l'orientation générale de ces énoncés de mission : seront-ils mis en vigueur dans un esprit de complémentarité ou de compétitivité? Car il est frappant de constater à quel point les énoncés de mission se ressemblent d'une université à l'autre. De là notre inquiétude, puisque dans l'éventualité où plusieurs universités désireraient s'accaparer un créneau identique, prenons l'exemple hypothétique de la recherche, des «conflits d'intérêts» seraient inévitables.

Si c'est la voie de la complémentarité qui est retenue, c'est-à-dire que pour reprendre notre exemple précédent, les universités se répartissent entre elles les secteurs de recherche qu'elles entendent développer, on peut espérer que la valeur des diplômes n'en soit pas affectée puisque chaque université se spécialisera dans un domaine particulier du savoir universitaire et que pour ce domaine, ses diplômes ne manqueront pas d'être reconnus.

Par contre, si c'est la voie de la compétitivité qui est retenue, alors chaque université entrera en compétition avec ses rivales. Dans ce contexte, comment espérer qu'une université de région sera en mesure de compétitionner avec les universités de la métropole? Serons-nous forcés d'accepter que seules ces dernières aient de réelles possibilités de contribuer au développement scientifique mondial, laissant aux universités de régions le soin de décerner des diplômes de second ordre? Chose certaine, les étudiants de niveau collégial qui naissent et vivent dans ces régions ne sauraient accepter de voir leurs possibilités d'avenir être ainsi annihilées au profit de leurs confrères montréalais.

En conclusion

En conclusion, étant donné que l'adoption de missions particulières semble être inévitable et que la voie de la complémentarité est la plus difficile à suivre, un colloque comme celui-ci doit lancer un appel afin que l'on évite de créer des universités, et des universitaires, de seconde zone au Québec. Si la compétition doit se faire, nous devons la faire avec les universités du monde entier, plutôt qu'au sein même de nos frontières. J'espère que c'est le défi que

nous saurons relever et je tiens, en terminant, à vous remercier de votre attention.

ATELIER VII

L'avenir des programmes destinés aux adultes

De plus en plus, nous faisons appel à la notion d'«éducation continue» pour mieux répondre aux besoins changeants des personnes et du marché du travail. En pratique, comment les universités envisagent-elles l'avenir de l'éducation permanente? Quel sens revêt l'éducation des adultes aujourd'hui? Les universités sont-elles préparées à accueillir cette nombreuse clientèle?

• • •

Guy Bellavance,
Directeur général, Commission professionnelle de l'Estrie

Gilles Gagnon,
Directeur des Centres d'études universitaires et adjoint à la doyenne des études de premier cycle à l'Université du Québec à Montréal

Denis Sylvain,
Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

L'avenir des programmes destinés aux adultes

Par Guy Bellavance, directeur général, Commission professionnelle de l'Estrie

• • •

Quand les organisateurs du colloque m'ont demandé de participer comme panéliste à cet atelier, j'ai un peu hésité dû au fait que j'ai quitté le milieu universitaire depuis déjà quatre ans. Cependant, mon hésitation fut de courte durée car je pense qu'avec la Commission de formation professionnelle, je me suis rapproché encore plus du milieu des entreprises ainsi que des individus qui sont ou désirent revenir sur le marché du travail.

Juste un petit mot pour ceux et celles qui ne connaissent pas les Commissions de formation professionnelle (CFP). Nous sommes onze CFP au Québec, soit une par région géographique. Notre mission consiste en deux grands éléments :

Le premier : Connaître de façon la plus exhaustive possible les besoins de formation de/en main-d'oeuvre des entreprises;

Le deuxième : Gérer des programmes de subventions tant provinciaux que fédéraux pouvant répondre aux besoins identifiés auprès des entreprises et des individus : bénéficiaires de la sécurité du revenu aptes au travail; chômeurs, chômeuses; comités de reclassement.

Comme vous pouvez le constater, notre rôle premier nous amène à tenter de prévoir quels seront les besoins du marché du travail dans les prochaines années et par voie de conséquence réfléchir avec les gens du milieu sur les moyens à mettre en place pour combler ces besoins.

Comme vous le dites dans l'introduction de cet atelier, la notion «d'éducation continue» pour répondre aux besoins changeants des personnes et du marché du travail nous, de la CFP, y sommes confrontés chaque jour. Bien sûr, je pourrais développer très longtemps ces deux aspects des besoins des individus et des entreprises. Toutefois, afin de répondre à la problématique de cet atelier, je me contenterai de l'aborder sous l'angle des programmes et activités universitaires dans le cadre :

I De la mondialisation des marchés
— les nouvelles formes d'organisation;
— les nouvelles technologies;
— entrepreneurship et créativité.

II Les nouvelles clientèles

III Le partenariat

Système éducatif

Quand on regarde l'évolution d'une société, notre premier réflexe est de regarder son système éducatif en ce sens qu'il doit préparer l'individu à faire face aux changements imposés par son cheminement et son environnement.

Au Québec, sur le plan de la scolarité, les détentrices et détenteurs de diplômes universitaires actifs sur le marché du travail sont passés de 271 000 en 1979 à 462 000 en 1989 (10 ans), soit une augmentation de plus de 70 %.

Il en va de même du côté des études postsecondaires, soit de 369 000 à 566 000 étudiantes et étudiants qui ont obtenu un certificat ou un diplôme durant la même période donc une augmentation de plus de 53,4 %.

Cependant en 1989 en Ontario, 16,6 % de la population active détenait un diplôme universitaire, soit 2,8 % de plus qu'au Québec. L'écart s'élargit encore quand on compte les diplômés du deuxième et troisième cycle et des diplômations en lien avec les besoins du marché du travail.

il en va de même avec nos voisins du Sud, les États-Unis, où 22,5 % de la population active détenait un diplôme universitaire en 1988.

De plus, il faut se rappeler qu'actuellement en 1990, de 30 à 40 %, selon les régions du Québec, de nos jeunes du secondaire décrochent de notre système scolaire; c'est une partie de notre relève de demain.

De plus, la relation entre scolarité et situation de travail est toujours omniprésente en ce sens que les postes professionnels, techniques ou de direction qui demandent de longues études sont toujours en croissance, alors que les autres emplois non-spécialisés sont en chute libre.

Il en va de même à l'université, où le taux de décrochage varie aussi entre 30 et 45 % au premier cycle régulier et de 40 à 70 % pour les étudiantes et étudiants à temps partiel, toujours selon les programmes d'études.

Une petite comparaison : les étudiantes et étudiants japonais et allemands sont deux fois plus nombreux à terminer leurs études. Ce qui m'amène à dire comment une société comme la nôtre peut prétendre vouloir se tailler une place sur l'échiquier mondial en maintenant un tel rythme.

Maintenant, revenons dans le vif de notre sujet à savoir quels pourraient être les programmes et les cours devant être mis sur pied pouvant nous permettre de faire face à toutes ces nouvelles concurrences.

Permettez-moi, avant d'aborder les programmes et les cours, de vous parler un peu de l'éducation des adultes. Suite aux quelques statistiques que je viens de mentionner, je pense que la planche de salut pour notre société se trouve du côté de l'éducation continue, de l'éducation permanente en ce sens que les individus devront de plus en plus se perfectionner régulièrement s'ils veulent se maintenir en emploi.

Une autre petite statistique. Vers l'an 2000, la majorité des postes professionnels exigeront au moins 17 ans de scolarité et certains vont même plus loin en disant que cela s'appliquera à des postes techniques.

En conséquence, comment nos institutions scolaires, plus particulièrement les universités, devront-elles aborder la situation?

Selon moi, pour ce faire, je me suis permis de consulter la liste des orientations dans le Rapport sur l'état des besoins de l'Éducation des adultes dans les Cégeps de l'an 2000 et je me permets d'en citer quelques unes :

— l'accès à la formation sous toutes ses formes, même à distance;
— la reconnaissance des acquis;
— l'alternance études-travail;
— mieux connaître les débouchés qu'offrent les programmes;
— participation du milieu à la définition des programmes, etc...

Pourquoi parler de ce qui se fait au cégep dans cette enceinte? Justement parce que je pense que beaucoup de ses orientations devraient rejoindre les préoccupations des universités, par exemple; la formation par alternance, qui fait déjà la marque de commerce de l'université de Sherbrooke

(enseignement coopératif), si appréciée par la communauté étudiante et les entreprises, dû au fait que l'étudiante et l'étudiant ne sont pas déconnectés de la réalité du marché du travail lorsqu'ils ont terminé leurs études.

La globalisation des marchés

Dans le cadre de la globalisation des marchés, la qualification et la compétence de nos diplômés sont les conditions déterminantes de l'efficacité de nos entreprises et pour ce faire, dans un premier temps, je pense que la recherche (je parle surtout de recherche appliquée) a un rôle capital à jouer dans le développement économique et social de notre société. Elle devrait surtout porter sur l'application et les transferts de technologie afin de supporter nos petites et moyennes entreprises (PME) qui n'ont pas les ressources pour le faire.

Ces recherches pourraient se faire en concertation avec les collèges et les autres centres, tels que le Centre de recherche industrielle du Québec (CRIQ), l'INRS et autres; à remarquer que cela se fait déjà en partie, mais nous devons y donner plus d'ampleur et d'efficacité.

Les programmes de recherche pourraient aussi s'attarder à la pédagogie de la formation professionnelle (andragogie) qui, par son approche, aiderait peut-être à solutionner l'immense besoin de formation et de perfectionnement auquel nous devons faire face.

Deuxièmement, au niveau des programmes facultaires, je pense que plusieurs programmes actuels devront tenir compte des nouvelles organisations du travail permettant aux futures dirigeantes et dirigeants d'entreprises de développer la capacité d'atteindre le concensus dans l'entreprise et de développer les aptitudes à concilier les droits sociaux de chacun avec l'efficacité économique de plus en plus nécessaire au développement de nos entreprises. En exemple, actuellement, comment comprendre que des programmes au baccalauréat n'ont pas de cours en gestion et en relations humaines alors que ces étudiantes et étudiants sont nos futures dirigeantes et dirigeants.

Je ne parlerai pas de l'informatique dans l'entreprise en ce sens qu'il me semble qu'il va de soi que chaque programme devrait avoir un certain nombre de cours obligatoires en informatique. Comment travailler demain sans informatique? En exemple, actuellement les CFP sont en lien direct avec le ministère.

Troisièmement, créer des activités, des programmes en entrepreneurship supportés par des cours pouvant développer la créativité de chacun pour de nouveaux produits, améliorer ce qui existe, en exemple, des cours sur les brevets (Québec vs Allemagne). Comme je l'ai dit plus tôt, la majorité des programmes devraient être faits en alternance : gage de succès, up to date. Aussi alternance pour les professeurs.

Les clientèles

Les structures universitaires devront être plus souples afin de faire place à des clientèles beaucoup moins homogènes, tenant compte que pour certains étudiants jeunes, les études sont la seule activité alors que pour beaucoup d'autres les études servent à du recyclage ou du perfectionnement et, aussi que pour d'autres, les études leur permettront de mieux réintégrer le marché du travail.

De plus, la pédagogie des programmes et des cours devra prendre en compte les différentes clientèles :

Par exemple, en 1979 les femmes constituaient 37,2 % du marché du travail; en 1989 elles sont 42,9 % et cela va en augmentant constamment. On les retrouve de plus en plus dans des domaines dits non-traditionnels.

Les personnes immigrantes, comment aborde-t-on ces gens qui ont vécu la guerre depuis leur enfance... avec des valeurs totalement différentes des nôtres (se rappeler que vers l'an 2000 nous serons, le peuple québécois, en minorité, par rapport aux immigrants). Imaginez ce que cela implique pour nous comme changement de mentalité.

On pourrait parler des personnes handicapées et les autres. Toutes ces clientèles impliquent dans bien des cas pour le personnel enseignant des approches différentes. Donc l'université se doit de former ce personnel afin de faire face à ces nouveaux défis.

Un dernier point qui m'est très cher. On ne peut plus penser développer des activités, des programmes et des cours sans tenir compte des gens du milieu; ces personnes qui vivent la réalité quotidienne, et que les institutions doivent servir. Il faut descendre de nos tours, aller les consulter, les impliquer directement dans la formulation des programmes et des cours.

Plus un programme ou un cours répond à un besoin réel, plus ses chances de succès sont grandes. Pas toujours facile mais quelle gratification. Cela aussi c'est du temps, de la formation à faire.

Un élément que je touche rapidement. La formation à distance : définitivement un outil qui devra de plus en plus être développé.

Raisons : équité sociale; coûts importants dans une vaste région

Comme le dit le recteur Gilles Cloutier dans la brochure *Réussir ensemble*, je pense qu'afin d'atteindre l'excellence et relever les défis qui nous attendent, nous n'avons le choix de tenter de modifier certaines de nos pratiques. Je n'ai pas dit que tout était mauvais, à rejeter, mais il faudrait peut-être mieux l'adapter à ce que nous faisons ici. Il existe des modèles de réussites en Allemagne (penser au programme de compagnonnage); pourtant ça existait au Québec et nous l'avons foutu par dessus bord, mais nous tentons maintenant de le récupérer parce qu'eux ils l'ont adapté à leurs besoins.

Merci de votre attention.

L'avenir des programmes destinés aux adultes

Par Gilles Gagnon, directeur des Centres d'études universitaires et adjoint à la doyenne des études de premier cycle à l'Université du Québec à Montréal [20]

• • •

Introduction

Je voudrais d'abord féliciter l'Institut québécois des colloques étudiants d'avoir organisé cette rencontre de réflexion sur l'enseignement postsecondaire dans le Québec de demain. Au moment où la qualité de notre système d'éducation préoccupe de plus en plus notre société, le débat sur cette question me semblerait incomplet s'il ne comportait pas la participation active des étudiants jeunes et plus âgés qui sont les premiers touchés par les orientations et l'évolution des politiques en matière d'éducation. À cet égard, la création d'un organisme comme le vôtre voué à promouvoir l'organisation de rencontres comme celle-ci marque, me semble-t-il, une étape significative dans l'histoire du mouvement étudiant au Québec au cours des 20 dernières années. Je souhaite, pour ma part, que ce colloque contribue de façon déterminante à inspirer les changements que nous conviendrons collectivement d'apporter à la formation postsecondaire.

Avant d'aborder le thème qui nous est proposé ce matin, je veux aussi remercier les organisateurs de cette rencontre de m'avoir invité à y participer. La problématique des adultes, à l'université en particulier, m'intéresse beaucoup et c'est donc avec plaisir que j'ai accepté d'apporter ma modeste contribution à ce colloque.

Cela étant dit, je me propose de traiter le sujet de cet atelier en considérant la situation des adultes telle qu'elle est vécue dans la plupart des universités québécoises francophones, c'est-à-dire celle d'une majorité d'étudiants inscrits à temps partiel dans des programmes de certificats faisant partie de la programmation régulière des établissements universitaires. Loin d'être limitative, cette approche touche la très grande majorité des étudiants adultes fréquentant les universités.

---

20 Depuis le 1er novembre 1991, monsieur Gagnon occupe le poste de Directeur du Bureau de l'éducation des adultes à l'Université de Sherbrooke.

L'éclatement de la notion d'étudiants adultes

Pour éviter toute ambiguïté, il m'apparaît également utile de préciser le sens de l'expression « étudiants adultes ». Si, aux niveaux secondaire et collégial, cette appellation ne semble pas poser de problème étant donné que les différences d'âge et de statut social entre les deux groupes d'étudiants jeunes et plus âgées sont nettement visibles, au niveau universitaire, toutefois, ce concept est souvent remis en question à tel point que dans plusieurs établissements l'expression « étudiants adultes » a été évacuée du langage administratif et des textes réglementaires. Alléguant, sans doute avec justesse, que tout étudiant inscrit à l'Université a normalement atteint le stade adulte, on partage désormais la population étudiante en deux catégories basées sur le mode de fréquentation soit ceux à temps complet et ceux à temps partiel sans distinguer ceux qui sont en formation initiale de ceux en formation ultérieure. On parle d'ailleurs de plus en plus de l'éclatement de la notion d'adultes en se référant au mode de cheminement discontinu et à temps partiel pratiqué par un nombre grandissant d'étudiants réguliers ou plus jeunes.

Cette distinction fondée sur le type de fréquentation a, me semble-t-il, le défaut de masquer la présence réelle au sein de l'Université de deux types fort différents d'étudiants à savoir ceux qui, d'une part, fraîchement sortis du CÉGEP, s'inscrivent majoritairement à temps complet et de façon continue dans des programmes de baccalauréat et ceux qui, d'autre part, en situation de travail et âgés de 25 ans ou plus, effectuent un retour aux études et s'inscrivent majoritairement à temps partiel et de façon discontinue à des programmes de certificats de 1er cycle. Conçus originellement à leur intention pour répondre à des objectifs de formation ultérieure, ces programmes visent à accroître leur compétence par une mise à jour de leurs connaissances et par l'acquisition de nouvelles habiletés de plus en plus imposées par les changements technologiques et les transformations opérées dans les structures du marché du travail.

Il m'apparaît légitime de penser que les premiers s'attendent surtout à trouver à l'Université un milieu de vie propice à leur épanouissement et que les seconds recherchent davantage un milieu d'étude qui facilite l'atteinte de leurs objectifs professionnels. Nos voisins américains ont peut-être trouvé une expression qui traduit mieux cette distinction entre les deux groupes fréquentant les collèges et les universités en utilisant les appellations étudiants traditionnels et étudiants non-traditionnels qualifiant même ces derniers de *new majority*.

Une accessibilité accrue

D'entrée de jeu, il nous faut reconnaître, qu'au cours de 25 dernières années, les universités ont participé largement à l'entreprise de démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec et d'accessibilité à la formation universitaire de milliers d'adultes. C'est ainsi qu'elles ont apporté des changements substantiels à leurs structures et à leurs modes d'organisation. Plusieurs établissements ont adopté des mesures originales et propices à la scolarisation supérieure de ce tout nouveau type d'étudiants caractérisé principalement par l'âge, le cheminement de formation et l'expérience de vie :

- intégration massive des adultes aux programmes réguliers de baccalauréat et de maîtrise donnant accès à une formation qualifiante reconnue;

- adoption de règlements autorisant l'admission sur la base de l'âge et de l'expérience pertinente;

- mise sur pied d'un cheminement à temps partiel permettant des interruptions en cours de formation;

- définition de nouveaux types de programmes, tels les certificats, et de nouveaux contenus de programmes répondant mieux aux besoins professionnels des adultes;

- élargissement des plages-horaires d'enseignement en soirée;

- rapprochement des clientèles éloignées des campus principaux par le développement d'activités d'enseignement en région.

Voilà autant de moyens qui ont permis à la société québécoise de réduire sensiblement le retard qu'elle accusait par rapport notamment à l'Ontario et aux États-Unis en matière de scolarisation universitaire.

Un retard flagrant

Malheureusement, il nous faut également reconnaître que notre rattrapage en ce qui a trait à la diplomation universitaire est loin d'être terminé. En effet, malgré tous les efforts que le Québec a mis pour favoriser l'accessibilité à la formation universitaire, une étude réalisée en 1984 démontrait que pour égaler le niveau de diplomation des universités ontariennes entre 1974 et

1981, les universités québécoises francophones auraient dû décerner 74 000 diplômes de baccalauréat de plus, 15 000 diplômes de maîtrise de plus et 2 800 diplômes de doctorat de plus (1). La comparaison avec les États-Unis est encore plus catastrophique. Il est peu probable que des statistiques plus récentes nous révéleraient des progrès substantiels à ce chapitre.

Des départs massifs

Malgré la présence accrue des adultes inscrits dans les programmes réguliers de l'Université, des problèmes de qualité d'enseignement et d'encadrement pédagogique demeurent. Dans un avis intitulé *Des priorités en éducation des adultes* soumis par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec en février 1987 au ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science, on souligne que «l'accès à l'enseignement supérieur ne peut être mesuré par les seuls accroissements du nombre d'inscriptions» et que «la nature, la valeur et les retombées des formations supérieures suivies et acquises importent plus que le seul fait de fréquenter le collège ou l'université»(2). Or, des études récentes et fort documentées ont démontré des taux élevés d'abandons particulièrement dans les programmes de certificats suivis à temps partiel, ceux-là mêmes que la très grande majorité des étudiants adultes privilégient. Ce phénomène contribue à perpétuer l'état de sous-scolarisation universitaire des adultes. Si, comme on peut légitimement le penser, la désertion massive des adultes des programmes que l'université a prioritairement mis sur pied pour eux constitue un jugement porté par les adultes sur la qualité de ces programmes, on devrait peut-être reformuler le thème qui nous est proposé en suggérant plutôt la question: les programmes universitaires destinés aux adultes ont-ils un avenir?

L'Université du Québec à Montréal a procédé en 1989 à une analyse exhaustive de la persévérance des étudiants inscrits dans ses divers programmes entre la session d'automne 1969 et la session d'hiver 1985. Postulant que sa performance à ce chapitre ne pouvait pas être significativement inférieure à celle réalisée par l'ensemble des universités québécoises, tout au moins francophones, l'UQAM a choisi de traiter ce dossier avec ouverture et transparence. Pour la période étudiée, les résultats révélaient que 52 % des étudiants inscrits avaient quitté l'université sans avoir obtenu un diplôme. Au 1er cycle, 34 % des étudiants inscrits à temps complet et 63 % des étudiants inscrits à temps partiel avaient abandonné. Au 2e cycle, le taux de persévérance s'établissait approximativement à 50 %.(3)

Même s'il faut interpréter ces résultats avec discernement et, pour différentes raisons, ne pas considérer tous les abandons comme étant des départs définitifs, il n'en demeure pas moins que l'ampleur du phénomène commande la mise en oeuvre d'un plan d'action sans doute progressif mais néanmoins courageux et la recherche de solutions énergiques susceptibles d'accroître la persévérance dans les études et de favoriser la diplomation. Non seulement, en effet, l'université doit-elle promouvoir des politiques d'accessibilité à ses programmes, mais elle doit surtout veiller à ce que les étudiants admis aient accès à des programmes de qualité dont les pratiques pédagogiques facilitent le plus possible l'obtention d'un diplôme. Pour reprendre une idée souvent exprimée par une ex-vice-rectrice à l'enseignement et à la recherche de l'UQAM, «une accessibilité qui ne conduit pas à la diplomation est une accessibilité tronquée».

Il me semble important de relever trois constatations révélées par l'enquête de l'UQAM:

1. Le nombre d'abandons dans les programmes est largement supérieur à celui des abandons dans les études. Ce constat est le symptôme d'un sérieux problème d'orientation.

2. Les abandons dans les programmes de 1er cycle surviennent massivement dans les toutes premières sessions. On remarque, par exemple, que 42 % des étudiants inscrits à temps partiel dans un programme l'abandonnent dès la première session et, le plus souvent, au tout début de la session. Après deux sessions, cette proportion atteint 55 % et après trois, 65 %.

3. Il ne semble pas y avoir une relation de cause à effet entre la décision d'un étudiant de quitter ses études et sa capacité intellectuelle à les mener à terme.

En effet, parmi tous ceux qui ont choisi d'abandonner, 50 % avaient une moyenne cumulative de 3,0 ou supérieure à 3,0. On sait que les Américains se penchent depuis longtemps sur le problème de la persévérance. Leurs recherches démontrent que l'insuccès dans les études n'explique que 10 ou 15 % des abandons, encore que certains spécialistes de la question tendent à être davantage conservateurs.

Cette dernière constatation nous autorise à dénoncer une perception qui a longtemps été véhiculée dans les universités et qui, maintenant, nous l'espérons, a été corrigée. Non, les étudiants adultes fréquentant les universités

ne sont pas les ignares dont on les a longtemps taxés. Ils possèdent généralement une préparation scolaire fort adéquate. Une étude des clientèles à temps partiel réalisée à l'UQAM en 1979 révélait que 75 % de ces étudiants détenaient un diplôme d'études collégiales ou l'équivalent ou même possédaient déjà un diplôme universitaire(4). Ces données étaient d'ailleurs corroborées en 1982 par une étude du Conseil des universités.(5)

L'importance de la relation pédagogique

Puisque la capacité intellectuelle requise pour la réussite d'études de niveau universitaire ne semble pas leur faire défaut, on pourrait croire que les adultes désertent les programmes qui leur sont destinés en raison d'une incompatibilité, d'une absence d'adéquation entre le contenu de ces programmes et les objectifs de formation que se fixent les étudiants adultes. Il faut, en effet, s'assurer que les contenus présentés répondent aux réels besoins de la clientèle plutôt que de satisfaire les compétences et les intérêts de ceux qui les conçoivent et les dispensent. Plusieurs enquêtes effectuées auprès d'étudiants inscrits à des programmes de certificats ont démontré une satisfaction majoritaire quant au contenu. Il m'apparaît donc que les réels problèmes démontrés par les taux élevés d'abandons débordent largement le strict contenu disciplinaire des programmes et concernent, au premier chef, la manière dont ils sont dispensés, c'est-à-dire essentiellement la relation pédagogique.

Une approche pédagogique renouvelée

Les universités ont tenu à intégrer les adultes à leurs programmes réguliers. Cependant, elles ont réalisé cette opération en les insérant dans un système conçu pour les étudiants plus jeunes frais émoulus des CÉGEP et sans aucune expérience professionnelle. Elles n'ont peut-être pas suffisamment évalué la manière dont les uns et les autres apprennent. La caractéristique principale de l'étudiant adulte, c'est l'expérience qu'il a acquise à travers ses pratiques professionnelles. C'est à partir de cette expérience qu'il s'interroge, qu'il pose des questions. Dans cette perspective, un enseignement qui répond aux besoins des adultes et respecte la démarche cognitive qui les caractérise doit favoriser un processus inductif en établissant des liens étroits entre la théorie et la pratique et en entraînant l'étudiant dans un cheminement interrogatif à partir de la description et de l'analyse des expériences vécues. Cette approche pédagogique amène l'étudiant à s'impliquer à fond dans son projet d'apprentissage, à mieux préciser ses attentes et ses objectifs, à augmenter sa motivation de même qu'à accroître sa confiance et l'estime de soi.

Un grand nombre de chercheurs américains se sont penchés sur la problématique de l'apprentissage des adultes. La majorité s'entend sur un principe : plus l'étudiant adulte participe activement à son projet de formation et travaille à partir de son expérience, plus il apprend. Certaines formules pédagogiques favoriseront davantage cette approche : étude de cas, discussions en groupe, jeux de rôles, exercices de simulation, réalisation de projets, pratiques d'habiletés, etc.

La mixité des étudiants provenant directement du CÉGEP et des établissements adultes dans un même groupe-cours pose de plus en plus de défis pédagogiques. Dans un article publié dans l'hebdomadaire américain *Chronicle of Higher Education* le 1er août 1990, on peut lire que le nombre grandissant d'étudiants adultes incite les professeurs à modifier leurs méthodes d'enseignement.(6) L'expérience vécue par certains professeurs les amène même à conclure que la meilleure façon d'enseigner aux adultes est aussi la meilleure façon d'enseigner aux étudiants plus jeunes. Un professeur de l'école d'administration de l'Université de Georgie, dont 60 % des étudiants sont âgés de 25 ans et plus, affirme qu'il a dû modifier complètement ses pratiques pédagogiques pour tenir compte du processus d'apprentissage des adultes. Dans un autre article du même journal publié le 17 janvier 1990, on peut prendre connaissance des conclusions d'un rapport rédigé par 25 éducateurs, chercheurs et administrateurs chevronnés et intitulé *Briser le moule*. Ce groupe est d'avis que, pour répondre aux besoins des étudiants adultes, qui constitueront bientôt la nouvelle majorité de la clientèle des universités, les institutions devront apporter des changements majeurs dans leur mission et leurs méthodes d'enseignement.(7)

Afin d'apporter les changements substantiels qui s'imposent, les universités francophones québécoises devront s'inspirer des principes d'une philosophie éducative de qualité tels que définis par l'Association américaine pour l'enseignement supérieur. Selon cette théorie, une formation universitaire de qualité doit :

1. encourager des contacts fréquents entre les professeurs et les étudiants à l'intérieur comme à l'extérieur de la salle de cours;

2. développer la collaboration entre les étudiants;

3. utiliser les techniques actives d'apprentissage;

4. fournir une rétro-information rapide aux étudiants;

5. insister sur le temps nécessaire à consacrer à l'étude;

6. exiger de la part des étudiants des attentes de performance élevée;

7. respecter la diversité des talents et des modes d'apprentissage.

Une intégration systématique

Parmi tous les facteurs qui peuvent expliquer les raisons pour lesquelles un étudiant abandonne un programme, l'absence d'intégration au programme et à l'institution s'avère fondamentale. Puisqu'il est prouvé que l'étudiant abandonne un programme dès les premières sessions, il faut donc tout mettre en oeuvre pour l'aider à réussir la première année. On estime qu'entre 1 500 et 1 800 collèges et universités américains ont mis sur pied dans tous les programmes un cours obligatoire de trois crédits pour faciliter l'intégration de l'étudiant et lui fournir les outils méthodologiques nécessaires à la réussite de ses études. Cette activité fait partie intégrante du programme. Elle permet essentiellement aux étudiants de se familiariser avec les objectifs et l'orientation du programme, de découvrir les diverses ressources humaines et matérielles que l'institution met à leur disposition, de comprendre ses structures, de commencer à développer des habiletés méthodologiques, liées à la lecture, l'écriture, l'analyse, la synthèse.

Déjà en 1986, un document du Conseil des universités du Québec recommandait d'implanter une activité d'accueil et d'intégration et d'assurer une formation méthodologique de base aux étudiants.(8) Il allait même à affirmer : «Reconnaître qu'assurer à chaque étudiant une formation méthodologique de base constitue une responsabilité fondamentale de l'université est non seulement le seul moyen de mettre fin à un gaspillage insensé d'énergies et de ressources, mais de freiner la tendance actuelle à la dévalorisation de l'enseignement..»

Conclusion

En conclusion, il m'apparaît que pour assurer un avenir aux programmes destinés aux adultes, les universités devront apporter à leur fonctionnement et à leur culture organisationnelle des changements orientés vers la valorisation de l'enseignement et la reconnaissance de la formation comme leur mission

primordiale. J'estime qu'elles pourront atteindre cet objectif seulement dans la mesure où elles favoriseront une politique d'engagement envers leurs étudiants et où elles concentreront toutes les énergies à répondre attentivement à leurs besoins, à satisfaire leurs attentes et à assurer leur bien-être.

Bibliographie

(1) Pierre Feuvrier, *Étude comparative sur le nombre de diplômés universitaires au Québec, en Ontario et aux États-Unis,* Rapport d'étape, UQAM, BRI 84-072, août 1984, p. 5, 11, 13.

(2) Conseil supérieur de l'éducation, *Des priorités en éducation aux adultes*, Québec, février 1987, p. 26.

(3) Lussier, Y. et D. Rivest, *Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal de l'automne 1969 à l'hiver 1985 : situation à l'automne 1988*, UQAM, VRER BRI, 3 mai 1989, 114 pages.

(4) Enquête CROP sur les caractéristiques de la clientèle étudiante de l'UQAM, Janvier 1979.

(5) Pierre Roberge, *Les étudiants à temps partiel des universités québécoises. Synopsis des résultats d'une enquête*. Conseil des universités, Québec, Mai 1982, p. 18 et 19.

(6) The Chronicle of Higher Education, *Growing Number of Older Students Stirs Professors to Alter Teaching Styles*, August 1st, 1990, p. A1, 12.

(7) The Chronicle of Higher Education, *Few Colleges Offer Good Educational Programs for Non-Traditional Students, Report Charges*, January 17, 1990, p. A 33, 35.

(8) Conseil des universités, *La question pédagogique ou l'université en question*, Québec, 1986.

Trois voies d'avenir pour l'éducation permanente

Par Denis Sylvain, Fédération des associations étudiantes universitaires québécoises en éducation permanente

• • •

Ce n'est pas nous qui l'affirmons, mais bien l'UNESCO : d'ici dix ans, dans les pays industrialisés, la clientèle de l'éducation permanente aura surpassé en nombre la clientèle dite régulière et cela, à tous les ordres d'enseignement. Il y a là un phénomène démographique, mais aussi la conséquence d'autres transformations sociales majeures, dont la fin du vieux modèle qui divisait la vie humaine en trois tranches tout à fait étanches : formation initiale jusqu'à plus ou moins 18 ou 20 ans, quelques décennies de travail, puis la retraite. La qualité des gens réunis ici, tous au fait des tendances profondes qui se dessinent en éducation permanente, m'autorise sans doute à ne pas pousser plus loin cette démonstration. Je me contenterai donc de poser une question : les autorités gouvernementales et universitaires auront-elles la clairvoyance de s'ajuster à ces nouvelles réalités ou resteront-elles figées dans leur conversatisme et leurs orthodoxies? L'horaire 9 à 5 de la plupart des services universitaires — alors que les étudiants de l'éducation permanente, eux, s'amènent dans les établissements en soirée et pendant les fins de semaine —, les préjugés trop tenaces à l'égard de la qualité de la formation dispensée aux adultes, ainsi que l'engagement du bout des lèvres des autorités envers l'éducation permanente, tout cela nous laisse perplexes. Nous avons d'ailleurs l'impression que, si ce n'était du mode de financement des établissements, l'on préférerait renvoyer tous ces gens chez eux pour écouter des téléromans. En un mot comme en mille, l'éducation permanente est trop vue comme un problème et pas assez comme ce qu'elle est en réalité : une grande richesse sociale.

Quels baccalauréats?

Au nombre des anomalies — je devrais même dire des injustices — qu'engendre l'orthodoxie universitaire, il y a la question des diplômes qui sanctionnent les études à l'éducation permanente. La formule actuelle du baccalauréat par le cumul de trois certificats n'est certes pas mauvaise en elle-même, mais elle comporte des limites, entre autres celle de ne pas être reconnue dans toutes les universités québécoises. Laval et McGill, notamment, n'accordent pas ce type de baccalauréat. Mais il y a plus important encore : le baccalauréat

par cumul ne rend pas fidèlement compte de la nature des études que mènent de plus en plus d'étudiants et d'étudiantes de l'éducation permanente, car il ne porte nulle mention de leur champ d'étude. De la sorte, les diplômés de l'éducation permanente sont privés d'un atout supplémentaire sur le marché du travail.

Que l'on ne vienne surtout pas nous dire que la clientèle de l'éducation permanente convoite un privilège indu en réclamant la création d'un baccalauréat avec appellation lorsque le choix et la séquence de trois certificats le justifient. Je prendrai en exemple la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, que je connais particulièrement bien. Quelle objection philosophique, déontologique ou pédagogique y aurait-il donc à décerner un baccalauréat portant la mention «Santé» à une infirmière en exercice qui a complété les certificats de Gestion des services de santé I et II, avec comme complément un certificat en Santé mentale ou en Santé communautaire? Cette combinaison de deux certificats progressifs, qui est de plus en plus utilisée, elle existe aussi en criminologie, en relations industrielles et en traduction. N'équivaut-elle pas à un programme de sujet majeur?

De fait, ce n'est pas à des objections de principe que s'est heurtée l'association étudiante lorsqu'elle a défendu ce dossier, mais bien au pouvoir qu'exerce une très grosse faculté sur la Commission des études. L'on a vite compris que cette grosse faculté craignait la popularité éventuelle de ce nouveau baccalauréat, l'attrait qu'il exercerait sur sa propre clientèle. C'est ainsi que le dossier est allé choir sur une tablette. La clientèle de l'éducation permanente ne paie-t-elle pas les mêmes droits de scolarité que tous les autres étudiants de l'université? Ne doit-elle pas réunir 90 crédits pour obtenir un baccalauréat? Ne déploie-t-elle pas autant d'efforts que les autres, fût-ce sur huit ou dix ans plutôt que sur trois ou quatre ans, pour mener à terme des études universitaires? Voilà bien un cas où l'orthodoxie confine à l'injustice. Nous ne cesserons pas de le répéter : la valorisation de l'éducation permanente passe par la création d'un baccalauréat qui reflète la nature réelle des programmes d'étude qu'on y dispense.

La reconnaissance des acquis

Un autre dossier mettra à l'épreuve, au cours des prochaines années, la capacité des universités à s'adapter aux changements sociaux : c'est celui de la reconnaissance des acquis scolaires et non scolaires. Les principes en sont bien connus : dans toutes les situations de vie et de travail, la personne humaine apprend; ce savoir équivaut au savoir scolaire et il peut être mesuré;

c'est par dessus tout un gaspillage social d'obliger une personne à réapprendre ce qu'elle sait déjà.

Pour nous qui reluquons souvent avec envie du côté des États-Unis, voilà bien une occasion unique de nous inspirer de nos voisins du Sud, où la reconnaissance des acquis est pratiquée avec succès depuis plus de 15 ans. Il en va d'ailleurs de même en France, au Royaume-Uni et en Suède. À lui seul, le *Council for Adult and Experiential Learning*, CAEL, regroupe 165 collèges et universités qui, sous une forme ou une autre, pratiquent la reconnaissance des acquis.

Mais il y a plus important encore : CAEL compte parmi ses membres, outre des établissements d'enseignement, des centaines d'entreprises, de syndicats, d'agences gouvernementales et d'organismes de toutes sortes. Il s'agit là, bien sûr, d'une forme concrète de partenariat, dont il est si souvent question ces années-ci au Québec. Il y a plus significatif encore : la diversité des partenaires de CAEL reflète la multiplicité des sources de formation et de savoir dans les sociétés contemporaines. Seulement aux États-Unis, les dépenses liées aux activités de formation non scolaires sont évaluées à 200 milliards de dollars par année. Entreprises, syndicats, agences gouvernementales et organismes dispensent de la formation à leurs membres, et il est reconnu que cette formation est souvent de calibre universitaire. Ce serait un véritable gaspillage que tout ce savoir ne puisse être transférable dans le système scolaire d'une façon ou d'une autre.

La reconnaissance des acquis, c'est aussi un nouveau pont favorisant la circulation à double sens entre le monde de l'éducation et le monde du travail. Est-il besoin de rappeler l'enjeu crucial que revêt ce problème dans notre pays, où l'on dénombre plus de un million de chômeurs alors que 600 000 emplois sont disponibles mais inoccupés? Dans bon nombre de cas, des chômeurs et chômeuses ont la compétence pour occuper ces emplois, mais cette compétence n'est pas reconnue, pour beaucoup d'autres, une formation d'appoint les rendrait aptes à retourner sur le marché du travail. Voilà bien un terrain d'action privilégié pour la reconnaissance des acquis.

Le Québec n'est d'ailleurs pas dénué de connaissances en ce domaine. L'on pense bien sûr ici à l'expérience d'implantation d'un système de reconnaissance des acquis dans le réseau collégial, qui a été réalisée entre 1986 et 1990. Environ 75 % des cégeps publics et privés du Québec ont participé à cette opération, et 2 000 adultes ont bénéficié de la reconnaissance des acquis sous une forme ou sous une autre. Le bilan qu'a fait M. Robert Isabelle,

directeur général du Fonds d'implantation de la reconnaissance des acquis au collégial, est fort positif : le besoin social est patent, et l'expérience de quatre ans a permis la formation de spécialistes et d'outils efficaces de reconnaissance des acquis.

Le sort que semble devoir connaître l'expérience du collégial est cependant typique d'un scénario que l'on voit trop souvent au Québec. De 1986 à 1990, les gouvernements provincial et fédéral ont consacré plus de cinq millions de dollars pour l'implantation du système. Quand fut venu le moment de le rendre permanent — l'an dernier donc —, le gouvernement fédéral n'était plus là, et la Direction générale de l'enseignement collégial n'a accordé qu'une maigre somme de 250 000 $. C'est le même budget, nous dit-on, qui aurait été reconduit cette année; il est nettement insuffisant et il permettra tout au plus au système de vivoter. À moins d'un engagement plus ferme du ministère, toute l'expertise du collégial risque de se perdre en quelques années et c'est en vain qu'on y aura investi temps et argent.

En dépit de cette valse-hésitation, la FAEUQEP est persuadée que le secteur collégial mais aussi le réseau universitaire devront tôt ou tard intégrer la reconnaissance des acquis dans leurs pratiques.

L'accès aux études supérieures

Il y a enfin un thème sur lequel notre réflexion en est encore à une étape embryonnaire, mais qui nous semble porteur d'avenir, et c'est celui d'un accès accru aux études de 2e et 3e cycles dans une optique et une philosophie d'éducation permanente. L'on m'excusera encore une fois de prendre en exemple la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal, où 40 % des étudiants et étudiantes sont déjà détenteurs d'un baccalauréat. Combien d'entre eux pourraient être intéressés à entreprendre des études de maîtrise si on leur offrait des programmes adaptés à leurs besoins et des facilités pour le faire à temps partiel, n'en déplaise à la ministre Robillard, qui semble tout à fait coupée de la réalité sociale sur ce dernier point? La question mérite certainement d'être étudiée.

Des baccalauréats avec appellation qui reflètent plus fidèlement la nature des études à l'éducation permanente, l'introduction de la reconnaissance des acquis et une ouverture accrue aux études supérieurs, ce sont là, pour la FAEUQEP, trois voies d'avenir pour l'éducation permanente. Nous savons, comme nous l'a rappelé le recteur de l'UQAM dans le premier atelier de ce colloque, que ce sera long, car les universités sont comme d'immenses

paquebots qui ne virent pas de bord aussi facilement qu'un canot automobile. Mais les associations étudiantes de l'éducation permanente ont appris à cultiver les vertus de la patience et de la ténacité; elle sont comme ces vendeurs pugnaces pour qui la vente commence au moment où le client dit «non».

Allocution de clôture

Par Manon Morin, présidente, Fédération étudiante collégiale du Québec

• • •

Bonjour,

Je suis Manon Morin, présidente de la Fédération étudiante collégiale du Québec. Nous sommes heureux d'avoir été associés à l'organisation de ce colloque. Cela représente pour nous un institut important qui permettra au monde de l'éducation de se rapprocher et de communiquer ses différentes points de vue, ce que la FECQ tente de faire depuis sa fondation.

La Fédération étudiante collégiale a été fondée le 10 mars 1990. Elle est affiliée à la Fédération étudiante universitaire depuis avril dernier pour créer le Mouvement des étudiants et des étudiantes, le MEEQ.

La FECQ se propose principalement de regrouper les étudiants des collèges du Québec en étudiant, protégeant et développant les intérêts et les droits des étudiants sur les plans économique, pédagogique, social et culturel. Nous sommes là pour promouvoir la formation d'associations étudiantes et de les assister dans leurs différentes tâches en coordonnant les actions étudiantes à travers la province.

Nos membres sont présentement répartis à travers la province en comptant les associations d'Abitibi-Témiscamingue, Bois de Boulogne, Sept-Îles, Sorel-Tracy, Lévis-Lauzon et Baie-Comeau. Nous sommes présentement en campagne d'affiliation; nos contacts sont déjà établis avec plusieurs collèges de la région métropolitaine, quelques collèges privés et des collèges anglophones.

Pour cette année, notre mandat est de promouvoir les services que nous offrons tels que le Passeport-Étudiant, la Caisse commune des associations étudiantes en lien avec le Mouvement des Caisses Desjardins et, finalement, le magazine *Vie Étudiante*.

Notre représentation des étudiants face au gouvernement concerne principalement le maintien de la gratuité scolaire du collégial. La ministre Lucienne Robillard nous avait promis qu'aucun dégel des frais de scolarité n'était prévu pour l'année 1991-1992, mais rien n'est indiqué pour l'année

scolaire 1992-1993. Nous appréhendons donc cette annonce dans les prochains mois. Nous nous y consacrons afin de préparer nos arguments et clarifier nos idées et points de vue. Cela est l'un de nos gros dossiers pour cette année.

Je vous laisse là-dessus et au plaisir de vous revoir à la FECQ.

Allocution de clôture

Par Jean-Pierre Paré, président, Regroupement des associations des cycles supérieurs du Québec

• • •

Monsieur, Madame

C'est pour moi un grand plaisir et un grand honneur de prononcer le mot de clôture de ce premier colloque de l'Institut québécois des colloques étudiants.

Je tiendrais tout d'abord à remercier et à féliciter les organisateurs de ce premier colloque. Depuis les premiers énoncés de projet de l'été 1990, la route n'a pas toujours été facile dans la préparation d'un premier colloque étudiant de cette importance. Les défis étaient de taille et les objectifs combien stimulants. Les nombreux efforts déployés tout au long de cette dernière année n'ont pas été vains et ont abouti au succès que nous avons connu ces trois derniers jours.

Il ne faudrait cependant pas se méprendre sur le sens de ce colloque ou sur ce qu'il entend apporter à la société québécoise. Celles ou ceux qui voyaient dans le colloque un organe décisionnel, où on aurait vu les divers intervenants du monde de l'éducation postsecondaire s'impliquer à fond dans des changements structurels, bref, de refaire en trois jours une autre révolution tranquille, ceux-là auront été déçus. Ces mêmes gens pourraient dire que — puisque sans pouvoir décisionnel — un groupe d'individus a encore refait le monde de l'enseignement postsecondaire en long et en large, comme on l'a fréquemment vu dans le milieu étudiant et que, une fois notre devoir fait, on retourne tranquillement à l'école. Sur ce point, il nous appartient de leur démontrer, dans les prochains mois, qu'ils ont tort.

Dans un premier temps, le colloque se veut une tribune nationale de première importance, destinée à regrouper les principaux intervenants du monde de l'enseignement postsecondaire afin que ces gens puissent se rencontrer, se connaître, échanger moulte idées et perspectives, voire même se confronter fermement sur des analyses de situations présentes ou sur les moyens à prendre pour atteindre certains objectifs. Sur ce point, le colloque aura été un éclatant succès.

Cependant, l'importance de ce colloque reste encore à démontrer et il nous incombe à nous, tous les participants et participantes, à assumer cette responsabilité. C'est en effet à partir d'aujourd'hui, à chacun et chacune d'entre nous, qu'incombe le devoir de faire bénéficier à nos milieux respectifs de tout ce qui s'est passé ici depuis trois jours. C'est à nous qu'il revient de maintenir les liens développés, de bonifier les idées issues du colloque et, ultimement, de faire en sorte que même modestement, le monde de l'enseignement postsecondaire de demain soit un peu différent, grâce à l'IQCE. La charité perd sa raison d'être sans les oeuvres, et le colloque de l'IQCE perdrait la sienne sans impact concret.

Pour conclure, au nom du comité organisateur du colloque, je remercie tous les conférenciers et conférencières invités. Sans votre stimulante participation et la qualité de vos interventions, ce colloque n'aurait pu être ce qu'il a été. À tous les participants et participantes, merci d'être venus et, nous l'espérons, à bientôt.

Quelques mots sur l'IQCE

Le mandat que s'est donné l'Institut québécois des colloques étudiants est double: organiser la tenue de colloques et de journées d'étude portant sur l'éducation et la vie étudiante, et éditer des ouvrages portant sur ces questions à des fins d'information, d'éducation et de culture générale.

À travers l'ensemble de ses activités, l'IQCE ne poursuit toutefois qu'un seul objectif: favoriser la participation de tous les intervenants du domaine de l'éducation, qu'ils soient issus du milieu syndical, gouvernemental, collégial et universitaire, des entreprises et des affaires, des corporations et des associations professionnelles ou, bien sûr, du milieu étudiant.

L'IQCE est né de la volonté de plusieurs associations étudiantes nationales de joindre leurs efforts afin de favoriser des débats publics sur toutes les questions concernant l'éducation et la vie étudiante. L'Institut se veut donc un lieu de débats, animé par le milieu étudiant et ouvert à tous les intervenants du domaine de l'éducation.

Institut québécois des colloques étudiants

IQCE